

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

**Estudios con reconocimiento de validez oficial por decreto presidencial del 3 de abril
de 1981**



Puebla, Pue. 2015.

EL APRENDIZAJE DE ALGUNOS CONCEPTOS GRAMATICALES Y ORTOGRÁFICOS EN ESPAÑOL, DE LOS ALUMNOS DE SEXTO DE PRIMARIA DEL SUR DEL ESTADO DE VERACRUZ

**Directora del Trabajo
Dra. María Eugenia de la Chausseé Acuña**

**ELABORACIÓN DE TESIS
que para obtener el Grado de
DOCTOR INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
presenta
Jorge Florentino Briceño González**

ÍNDICE

	Págs.
RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	2
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE LA GRAMÁTICA Y LA ORTOGRAFÍA DESDE LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS.....	14
1.1 ANTECEDENTES.....	14
1.1.1 Cuestión curricular.....	16
1.1.2 Modelos didácticos.....	26
1.1.3 El aprendizaje.....	38
1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	42
1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	48
 CAPITULO II: GÉNESIS DEL LENGUAJE. LOS CONCEPOS GRAMATICALES Y ORTOGRÁFICOS.....	 49
2.1 EL LENGUAJE ¿PRÁCTICA SOCIAL O APRENDIZAJE SOCIAL?..	50
2.1.1 Prácticas sociales del lenguaje.....	50
2.1.2 Procesos de alfabetización.....	66
2.1.3 La escritura.....	69

2.2	NADA MÁS PRÁCTICO QUE UNA BUENA TEORÍA. REVISIÓN CRÍTICA DEL ENFOQUE SOCIOCULTURAL.....	77
2.2.1	Enfoque.....	78
2.2.2	Método genético.....	80
2.2.3	Aprendizaje y enseñanza.....	83
2.2.4	Conocimiento.....	87
2.2.5	Desarrollo.....	89
2.2.6	Zona de desarrollo próximo.....	95
2.2.7	Mediación.....	99
2.2.8	Instrumentos.....	101
2.2.9	Signos y símbolos.....	102
2.2.10	Conciencia.....	103
2.2.11	Internalización.....	107
2.2.12	Funciones mentales.....	109
2.3	¿EXISTEN ETAPAS UNIVERSALES EN EL DESARROLLO DE LA	

FORMACIÓN DE CONCEPTOS?.....	110
2.3.1 Formación de conceptos espontáneos y científicos.....	111
2.3.2 Fases del desarrollo de la formación de conceptos.....	121
 CAPITULO III METODOLOGÍA : LA INVESTIGACIÓN INTERPRETATIVA PARA COMPRENDER Y ENTENDER LOS CONCEPTOS.....	 130
3.1 TIPO DE ESTUDIO.....	130
3.2 CONTEXTO.....	132
3.3 SUJETOS.....	134
3.4 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	137
3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	137
3.5.1 Observación no participante.....	138
3.5.2 Fuentes documentales.....	140
3.6 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS.....	140
 CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y REFLEXIÓN: LA CONCEPCIÓN GRAMATICAL Y ORTOGRÁFICA.....	 143

RESUMEN

En el presente trabajo presento los resultados de una investigación cualitativa-interpretativa realizada en el sur del estado de Veracruz, cuya pregunta de investigación es, ¿Cuáles son los procesos mentales que favorecen en la práctica los docentes de sexto grado de primaria para que los alumnos aprendan los conceptos gramaticales y ortográficos del componente de reflexión sobre la lengua y las competencias lingüísticas de la asignatura de Español en un contexto socio-cultural dado? Los participantes son siete maestras del nivel de educación primaria, cuyas edades fluctuaban entre los 30 y 47 años, del sexo femenino todas, que laboraron en sexto grado durante el periodo 2008-2010. Seleccioné seis escuelas, dos escuelas urbanas, dos semiurbanas y dos rurales. El diseño tuvo una duración de dos años, con un carácter descriptivo e interpretativo. Los sujetos fueron alumnos del 6º grado cuyas edades estaban entre los 11 y 14 años. El propósito era sumergirse en la complejidad de los acontecimientos reales del aprendizaje y la enseñanza para indagar sobre la formación de conceptos. Las categorías de análisis que hallé son: discurso directo e indirecto, los signos de puntuación, tiempos verbales, errores ortográficos, concordancia, irregularidades en la correspondencia sonoro gráfica de las letras, mayúsculas y minúsculas, la conjunción, acentuación, adjetivos y adverbios. Utilicé la técnica de observación no participante y la metodología de análisis la hice por categorización nominal y axial. La perspectiva teórica que me sustentó es el sociocultural de Vytotsky, Wertsch, Cole, Luria, Leontiev y otros. También hice algunas interpretaciones a la luz del método trascendental de Lonergan. Los resultados encontrados muestran que el proceso de formación conceptual en los alumnos, en cuanto a gramática y ortografía, es complicado e incompleto. Los alumnos en todas las categorías, no logran formar conceptos verdaderos, sino solo complejos asociativos, difusos, tipo colección, pseudoconceptos, inicialmente abstractos y potenciales; ellos fueron formando sus propios conceptos con funciones mentales como la observación, la atención, la discriminación y el análisis. No hubo síntesis abstracta, ni conceptualización. Los docentes ignoran cómo se forman los conceptos y predominó en ellos un pensamiento en complejos. El modelo pedagógico vigente de competencias incidió en el aprendizaje de los alumnos en cuanto a la no formación de conceptos. Hubo demasiadas incongruencias entre, programas de estudio, pensamiento de las maestras y la Real Academia Español.

INTRODUCCIÓN

APRENDER, DESAPRENDER Y REAPRENDER GRAMÁTICA Y ORTOGRAFÍA

“Nuestra humanidad común es necesaria para caracterizar lo verdaderamente único e irrepetible, nuestra condición, mientras nuestra diversidad cultural es accidental”.
Fernando Savater

“Comprende cabalmente lo que es comprender, y así, no solo habrás de comprender los lineamientos esenciales de todo lo que hay que comprender, sino también tendrás una base firme, un modelo invariante, abierto a todos los desarrollos posteriores de la comprensión”.
Bernard J. F. Lonergan

En este trabajo presentaré los resultados de una investigación cualitativo-interpretativa, cuyo objeto de estudio es la forma cómo aprenden los alumnos de sexto grado de primaria, algunos conceptos gramaticales y ortográficos de la asignatura de Español, en seis escuelas del sur del estado de Veracruz. En el análisis y describo las interacciones, significados y procesos que tuvieron lugar en el aula, desde la óptica de la formación de conceptos. Me centré en la actuación de los estudiantes, atendiendo al mismo tiempo, las habilidades didácticas de los docentes, así como los recursos pedagógicos empleados por éstos para que se diera el aprendizaje.

La investigación consistió en un proceso de observación, análisis e interpretación de clases de la asignatura de Español, abarcando dos planes de estudio, el de 1993 y el de 2011, ambos emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Del primero, retomé el programa de Español reformulado en el 2000, el cual está organizado en contenidos de aprendizaje y del segundo, ocupé la versión preliminar (el programa 2009), basado en el enfoque de competencias.

El estudio lo realicé durante la etapa de transición del plan 1993 al 2009, por lo que fue necesario analizar en dos momentos la enseñanza de la asignatura. En un primer momento, hice observaciones de las clases de Español, a partir de componentes y contenidos; el proceso enseñanza-aprendizaje (PEA) de los aspectos gramaticales y

ortográficos estaba inmerso en el componente de reflexión sobre la lengua, con un enfoque constructivista y funcional-comunicativo al mismo tiempo; en el segundo momento, observé el PEA de la ortografía y la gramática a partir de aprendizajes esperados y competencias lingüísticas, a la luz de los enfoques por competencias y sociocultural.

Abordé tres cuestiones sobre el aprendizaje de la gramática y la ortografía que son importantes en la construcción del conocimiento de la lengua: los conceptos gramaticales y ortográficos, la reflexión sobre la lengua y las competencias lingüísticas. De ellas, la primera se relaciona con el aprendizaje, en tanto las dos restantes, con la enseñanza. El PEA del español comprende diferentes dimensiones y aspectos como son, la lectura, la escritura y el pensamiento, pues el hecho de aprender el idioma español, va más allá de la sintaxis y estructura, del ritmo de una frase o del genio de las inflexiones. La palabra está íntimamente ligada al pensamiento, dice Vytotsky (1986).

La formación de conceptos fue mi centro de atención en el trabajo, ya que en el analicé el proceso que siguen los niños para construir los conceptos gramaticales y ortográficos en la edad de la pubertad y la entrada a la adolescencia. Para lo cual, observé cómo algunas nociones se forman en la mente de los discentes, en distintos tipos, como complejos asociativos, colección, difuso, pseudoconceptos, conceptos inicialmente abstractos y conceptos espontáneo, pero que finalmente, no logran convertirse en un concepto científico. Por consiguiente, me di cuenta de varios casos en los que los escolares no avanzaron en el desarrollo del pensamiento conceptual.

Esto es, porque aprender el aprendizaje del lenguaje implica procesos de significación, escritura, lectura, razonamiento, reflexión, conceptualización y pensamiento, pues estos llevan a la persona, finalmente, a pensar. Es decir, la competencia lingüística y la competencia de uso del lenguaje, no son solo el conocimiento de los modelos fónicos, léxicos, gramaticales y textuales del sistema de lengua, sino también, su aplicación en los distintos tipos de discurso y campos de experiencia. Por ello, la importancia que doy al contexto sociocultural, a la par del proceso de concientización de los aprendices, pues por una parte es el entorno en el cual estos construyen los aprendizajes, así como los que determinan ciertas características para el aprendizaje o desaprendizaje de los conceptos gramaticales y ortográficos, pero

por otra parte, también están los educandos, como sujetos concretos y subjetivos a la vez, con sus operaciones mentales conscientes e inconscientes.

Los contenidos gramaticales y ortográficos los retomé en la coyuntura del tratamiento que se hace de la producción escrita, por consiguiente, estaban provistos de significados comunicativos; la escritura no se limita a la simple reproducción de palabras ni de oraciones aisladas. A su vez, los textos, tampoco se encontraban seriamente atados a contextos escolares desprovistos de significado inmediato y útil a los discentes. Entiendo que es en este plano es como se da la reflexión sobre el uso del lenguaje, la conceptualización y la concientización, sobre todo, en aspectos como la gramática y la ortografía, así como la competencia lingüística, aunque este término, a decir verdad, es un poco ambivalente.

Por otra parte, a partir de la reforma curricular de los años noventas, hasta la reciente Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se han implementado toda una serie de acciones tendientes a que los maestros tengan los elementos teóricos y metodológicos que les permita desarrollar las habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes en los discípulos de la educación primaria, en relación al lenguaje. Y dentro de estas competencias lingüísticas, las destrezas comunicativas han tenido gran importancia, pues plantean que las niñas y los niños pongan en juego, dentro y fuera de la escuela, las habilidades comunicativas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir.

También analicé el impacto de las reformas curriculares en la enseñanza de los docentes y en la configuración de un modelo personal didáctico que retoma los aspectos de los enfoques comunicativo y funcional, del constructivismo, del enfoque sociocultural y del enfoque por competencias. Pero lo más importante es, a mi juicio, entender y comprender qué y cómo los estudiantes aprenden esas destrezas comunicativas, sin perder de vista que, una de ellas es la escritura.

Así las cosas, el aprendizaje de la gramática y la ortografía, lleva la mirada a su contraparte, la enseñanza, es decir, a la puesta en práctica por parte de los profesores, de ciertas habilidades didácticas para trabajar el español, las cuales se realizan (supuestamente) a la luz de posiciones constructivistas y socioculturales. Las nociones básicas de la enseñanza están en dos documentos: los libros del maestro (programa

2000) y los programas (programa 2009). En el fondo, observo en ambos, que el énfasis está puesto en tres aspectos básicos: la planeación didáctica, la ejecución y la evaluación. A continuación retomaré estos tres aspectos.

A saber, las concepciones de formación, docente, habilidades didácticas, aprendizaje, evaluación, planeación y enseñanza, están fundamentadas en uno de los retos que se plantea en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, (SEP, 2007), en el sentido de que se enriquezca la práctica docente de manera permanente y las formas de enseñanza-aprendizaje que se realizan en el aula. Y dentro de la práctica, hay cuatro aspectos considerados básicos: la planeación didáctica, la evaluación, el diseño de estrategias didácticas y el uso de materiales y recursos didácticos. Todo lo anterior haciendo referencia a la existencia de un modelo didáctico personal. Estos aspectos juntos, al momento de la aplicación en el PEA, son la muestra de un modelo didáctico personal.

Ahora bien, la planeación didáctica es estructurada, en el programa 2000, en función a la elección de contenidos, estrategias didácticas, de organización grupal y materiales educativos. Igualmente, se cambia la noción de objetivo, por propósito. De acuerdo a lo anterior, el educador es el coordinador de los educandos, quien les suministra ideas, explicaciones y materiales necesarios, para que las acciones que surjan durante el PEA den buenos logros de aprendizaje. La forma en que se realiza dicha planificación, es a través de secuencias didácticas como parte de unidades didácticas, lo cual contrasta con la organización por lecciones del libro de texto. En este caso, la gramática y la ortografía son enseñadas a través de procesos de construcción propios de los estudiantes por ensayo y error.

La unidad didáctica se cambió en el programa de la RIEB, por el trabajo en proyectos didácticos, los cuales son entendidos en el programa de la asignatura de Español, como “actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados” (SEP, 2009, p. 28). Los apartados considerados en el proyecto son: competencias, problemática, propósito, estrategias, instrumentos de evaluación, organización del grupo, tiempo, recursos, aspectos a evaluar, productos y secuencia de actividades. La gramática y la ortografía dejan de ser prescriptivas, convirtiéndose en un instrumento

para elaborar la escritura, sin reglas dadas como significados acabados. Los discentes aprenden gramática y ortografía a partir del análisis de palabras en textos y elaboración de conclusiones.

La ejecución, es decir, la aplicación de las estrategias didácticas, tiene variación en el momento del PEA, así como también en los dos programas. En el del 2000, las actividades de enseñanza y aprendizaje fueron diseñadas a partir del programa de estudio, libros para el maestro, libros de texto, enciclomedia, bibliotecas escolares, etc. La secuencia de la clase era la siguiente: primeramente los alumnos leían un texto; después había un intercambio de ideas, en donde estos respondían y comentaban preguntas; a continuación realizaban diversas actividades como lectura, escritura en el cuaderno y el pizarrón; posteriormente ellos redactaban textos relacionados con los contenidos. Las cuestiones ortográficas eran tratadas en todas las lecciones en el apartado “Ortografía”, en tanto que las gramaticales se abordan en otro llamado “Acerca de la lengua”.

Por el contrario, las actividades de enseñanza y aprendizaje, en la RIEB, son diseñadas tomando en cuenta el programa, los libros de texto, sitios de internet, diferentes tipos de textos, libros de la biblioteca, diccionarios, libros de gramática de la lengua española, etc. La secuencia de la clase también varía, primero hay un apartado que se llama “Lo que conozco”, en donde los estudiantes comentan entre ellos y con el educador diferentes preguntas; luego ellos comienzan con las actividades propias del proyecto, las cuales son, resolución de preguntas, actividades por equipo, lectura de varios textos, búsqueda de información en internet; al concluir presentan el producto final y hay una autoevaluación. Los materiales no tienen apartados específicos para la ortografía y la gramática.

En lo que se refiere a la evaluación del aprendizaje, esta se definió en los programas de 1993 y 2000, como un medio para la toma de conciencia y dificultades que se presentan durante el trabajo de los contenidos de la asignatura y da un valor importante a la carpeta de evaluación, en donde son visibles los momentos de los procesos de escritura a través de la corrección. Por el contrario, la evaluación en el programa de la RIEB, es un proceso interactivo y formativo que se realiza en el desarrollo del aprendizaje, basándose en la producción y uso de los distintos tipos de

textos. La función principal de la esta es regular los procesos de construcción de los textos y el aprendizaje de los escolares. En el libro de texto, hay una autoevaluación al final de cada proyecto y de cada bloque.

Un aspecto del enfoque de la asignatura de Español que desde el plan 1993 se ha impulsado, es la interacción de los aprendices a través del trabajo cooperativo. Esta es considerada como una de las aportaciones más importantes de las posturas constructivistas sobre la adquisición de conocimiento y el aprendizaje. Y en este sentido, los libros de texto recomendaban estrategias de trabajo para las actividades con producción oral o escrita, en forma individual, en pareja, en equipo, grupal y varias sin especificar.

En cambio, la interacción es diferente en el programa de la RIEB, pues desde la perspectiva sociocultural, sugiere una relación, alumno con maestro, en equipo, grupal e individual al final. Lo anterior es presentado como una nueva forma de construir socialmente el conocimiento, pues aparentemente, existe una interacción entre aprendizaje y desarrollo tal y como lo señala Vygotsky (1979), cuando dice que toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces o en dos planos: primero en el plano social y luego en el psicológico; es decir, primero aparece como una categoría interpsicológica y luego dentro del niño como una categoría intrapsicológica. Sin embargo, lo que se dice en el programa es una cosa y otra es la que ocurre en el aula.

En suma, en cuanto a la enseñanza de la gramática y la ortografía, pienso que es necesario conocer las prácticas que los profesores llevan a cabo en el contexto del aula, con el fin de detectar los procesos de internalización más idóneos que garanticen, en cierta forma, un aprendizaje exitoso, dejando ver las tradiciones y prácticas que no ayudan ni favorecen el aprendizaje de la lengua. Por ello, coincido con Mercer (1997) en cuanto a que las aulas son escenarios de la vida cotidiana donde el conocimiento se construye conjuntamente y donde los individuos ayudan a otros a desarrollar su comprensión, reflexión y conocimiento de la lengua.

De la misma forma, concuerdo con Mercer, cuando éste afirma que, el lenguaje es una forma social de pensamiento y un medio importante por el cual se representa el individuo mismo, así como su pensamiento (Mercer, 1997). Pero también lo considero

medio para transformar la experiencia en conocimiento y comprensión culturales. En el mismo sentido, retomo algunas nociones de la perspectiva sociocultural de Vygotsky, como el lenguaje, pues análogamente, se le considera como herramienta psicológica.

A esta la veo reflejada en el lenguaje que usa el individuo, ya que él puede formular ideas y comunicarlas, a la vez que, este mismo, es usado para pensar y aprender conjuntamente. Lo anterior coincide en parte, con lo que señala la SEP (2011) en el programa de estudio de la asignatura de Español, “el lenguaje es una herramienta de comunicación para el aprendizaje de los alumnos a fin de que éstos puedan interactuar en la sociedad” (p. 22).

En este mismo orden de cosas, defino como concepto gramatical un acto de generalización y abstracción por parte de los educandos, poniendo en juego muchas funciones mentales como la atención deliberada, la memoria lógica, la abstracción, la capacidad de comparar y diferenciar para percibir, formar, comprender y aplicar conscientemente la estructura de las palabras, las formas en que se enlazan y los significados a que estas combinaciones dan lugar.

De la misma forma, me refiero al concepto ortográfico como la internalización consciente del conjunto de convenciones que fijan en los estudiantes las normas para escribir correctamente en la lengua española a través de acciones mentales diversas, observación, atención deliberada, memoria lógica, abstracción, síntesis, reflexión, aplicación consciente de la representación gráfica de palabras, signos y símbolos. Para las dos conceptualizaciones, retomo las características del sistema de escritura, así como las del lenguaje y su estructuración, consistentes en el análisis que hacen los alumnos del lenguaje que ellos conocen y utilizan cotidianamente;

Por otro lado, fijo mi postura en cuanto a la noción de competencia, como la integración de conocimientos, habilidades y actitudes y su puesta en práctica en una situación concreta y que aparecen como aprendizajes esperados. En tanto la competencia lingüística es la manifestación de las habilidades lingüísticas de hablar, escuchar, leer y escribir en contextos socioculturales y conceptuales en los que los usuarios utilizan su lengua conscientemente.

Por otra parte, utilizo en este trabajo una metodología cualitativa-interpretativa, centrándome en la formación de conceptos. El trabajo con cuestiones de aprendizaje y enseñanza de conceptos gramaticales y ortográficos requiere utilizar una metodología de esta índole, pues trata de descubrir en el aula los qué, por qué, cómo, para qué, y hasta dónde, del proceso que siguen los estudiantes para formar conceptos. Igualmente, observo, analizo y reflexiono sobre las acciones mentales que usan aquellos para llegar a un determinado tipo de concepto. Una de las vías para lo anterior, es la observación, la cual realicé durante los ciclos escolares 2008-2009 y 2009-2010 a siete maestras, en seis escuelas primarias.

Mi propósito con la presente investigación es comprender, analizar y describir las formas en que los discentes construyen los conceptos gramaticales y ortográficos que subyacen en la práctica docente en función del aprendizaje de estos, las cuales se relacionan con los contenidos de aprendizaje, las competencias, el diseño y aplicación de actividades didácticas, el uso de materiales educativos, las estrategias e instrumentos de evaluación; lo anterior está sustentado en los aportes psicológicos, socio antropológicos y pedagógicos, sobre la génesis del lenguaje.

Pero también señalo la importancia que los educandos tienen en el proceso educativo. Por tanto, conocer la forma cómo aprenden, nos ayuda a mirar la enseñanza de otra forma, en donde los conocimientos gramaticales y ortográficos, son construidos de manera natural y siguiendo las fases de construcción de los conceptos, en busca de una concientización de los mismos.

La importancia de este estudio radica en que con los resultados trataré de dar respuestas a preguntas que surgen frente a una nueva posición pedagógica centrada en el aprendizaje, en donde el núcleo son los escolares. Por un lado, presté atención a las formas en que los mentores enseñan la gramática y la ortografía y por otro, saber cuáles son las que los niños utilizan para aprenderlas realmente. Es decir, en palabras de Vygotsky (1979), se trata de entender cómo operan el niño y el adulto en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Pero además, analizar, comprender, reflexionar y tomar conciencia de esos procesos.

Por otra parte, la comprensión del nuevo papel del enseñante sobre las habilidades que lo deben caracterizar, tiene relación con la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y actitudes pedagógicas que se requieren para promover los aprendizajes en los niños; con la nueva manera de concebir la práctica docente, en donde importa la forma en que los alumnos aprenden, es decir la intensidad está puesta tanto en el proceso, como en el producto.

En este sentido, uno de mis supuestos es que la tarea del profesor es promover en sus pupilos, los aprendizajes que requieren para su desarrollo personal; la adquisición y consolidación de sus habilidades intelectuales fundamentales; la adquisición de los saberes indispensables para entender el mundo natural y el mundo social en el que viven; el desarrollo de la capacidad de concebirse a sí mismos como personas con identidad y con posibilidades propias; y las competencias y valores necesarios para respetar y aprender a convivir con los demás. Así, el docente cumple el papel de guía pedagógico en un amplio sentido. La cuestión es ¿verdaderamente es así?

El trabajo que realicé brinda una visión conceptual, más reflexiva y consciente sobre las concepciones de los profesores respecto del aprendizaje de la lengua y la posible modificación de sus formas de enseñanza; en el mismo camino que la propuesta actual para trabajar los contenidos de la asignatura de Español en la escuela primaria se sustenta en el reconocimiento de aquella, como medio indispensable para la comunicación.

Asimismo, analizo hasta qué punto la organización en el salón y las clases con determinadas actividades, realmente permiten a las alumnas y alumnos descubrir los usos sociales y las funciones de la lengua de una manera significativa, a partir de la construcción y comprensión de significados y sentidos. Y claro, de si estos son realmente conscientes de la escritura de la lengua.

Considero que enseñar el español para que se aprenda verdaderamente, es un asunto de concientización docente, que requiere ser atendido en la medida en que se entienda cuál es el estado de la cuestión en la realidad. Sin embargo, es importante que haga la aclaración de que, el hecho de que el mentor tenga las habilidades didácticas, no forzosamente lleva a una mejora en los procesos de lectura y escritura en los niños. La

gramática y la ortografía son casos sui generis en la educación mexicana. He aquí, una justificación para la elaboración de este trabajo.

Asimismo, con esta investigación pretendí brindar algunos aportes, científicos, sociales, educativos y humanos al estudio de la génesis del lenguaje en los alumnos. En cuanto a los aportes científicos, analicé el aterrizaje de las secuencias didácticas diseñadas por los docentes en un aula y en un campo específico del conocimiento como es el español; ello equiparó a realizar la investigación sobre el aprendizaje en la realidad, que pudiera tener un posible impacto en la enseñanza. Es por tanto, fue un trabajo comprendido en la investigación didáctica, al mismo tiempo que en el plano psicológico, pues destaqué el análisis de la formación de conceptos, siendo que los resultados enriquecen la investigación clásica sobre didáctica y psicología. Pero también la considero un acercamiento filosófico-pedagógico a la cuestión del aprendizaje conceptual.

En la cuestión social, con la investigación procuré ofrecer una mirada al aula más humana y menos instrumental, pues cada alumno es una persona que siente, que vive y se angustia cuando trabaja en el salón de clases. En tiempos de una sociedad de la información y del conocimiento, plantear una forma de entender las actividades didácticas en términos de habilidades y capacidades, de construcciones mentales, de formas de pensar y de hacer el lenguaje, tal y como se da realmente en la práctica, representa una buena opción de acercarse a la realidad, para poder elaborar interpretaciones de las mismas, que puedan ser utilizadas en otros contextos.

En el campo educativo, puedo decir que las categorías aluden al aprendizaje de los educandos, sin embargo, no puedo negar que detrás de ellas, subyace un determinado modelo didáctico, así como estilos de enseñanza que se observan cuando los enseñantes planean, desarrollan y evalúan el PEA. Aunque lo más importante era conocer cómo aprenden los estudiantes, no se puede obviar la cuestión didáctica, creo que pueden surgir innovaciones educativas como resultado de este análisis.

Quizá el análisis de este proceso de formación de conceptos detenidamente, pueda ayudar entender algunos resultados y logros académicos, pero también obtener evidencias de contradicciones y divergencias al interior del modelo didáctico oficial, tal

como la contraposición en las posturas funcional comunicativa y constructivista, el pensamiento no conceptual de los maestros, un enfoque sociocultural que no termina de aterrizar, el planteamiento de un modelo educativo en donde la gramática y la ortografía pierden terreno. Con lo anterior muestro las posibles implicaciones en la enseñanza y claro, un beneficio en el aprendizaje de los niños.

Uno de los resultados inmediatos de la investigación, fue la caracterización de algunas formas en que los discentes trabajan la asignatura de Español, sus divergencias, similitudes y discrepancias con lo propuesto por el modelo oficial y con los últimos aportes de la didáctica, los cuales sirven de apoyo, tanto para la formación docente como para intentar cambios innovadores en la práctica de los docentes de una determinada escuela, zona escolar o región del país.

Los beneficios de este estudio también se dirigen hacia las autoridades educativas, los directivos, profesores, estudiantes, formadores de docentes y toda persona implicada en el PEA, deseosa de profundizar un poco más en los problemas didácticos y psicológicos. Pero siento que los más beneficiados son los niños, pues entender cómo aprenden, nos hace más sensibles, más humanos, más educadores y menos instrumentalistas.

El informe de los resultados obtenidos, es para mí más que un reporte, es un análisis reflexivo de la práctica, un modelo explicativo de lo que ocurre en el aula, una manera de entender esa separación entre lo que es, lo que debe ser y lo que podría ser. Todo ello, con la idea de cambiar ciertas prácticas en beneficio de los alumnos, quienes son finalmente la esencia y fin del acto educativo. Esto es, enseñar gramática y ortografía, no es lo mismo que aprenderlas.

Este informe contiene los siguientes capítulos: en el primero planteo el problema de investigación, desde los antecedentes, considerando los cambios curriculares de la asignatura y sus implicaciones en el PEA de la gramática y la ortografía, pasando posteriormente, al análisis del modelo didáctico para la enseñanza de las cuestiones gramaticales y ortográficas, la conceptualización del aprendizaje en relaciones a estas, para terminar con las preguntas de investigación.

En un segundo capítulo, hago referencia al marco teórico-conceptual, enmarcándose este en el enfoque sociocultural de la enseñanza-aprendizaje, en donde se rescatan las nociones de Vygostky, Cole, Luria, Leontiev y Wertch y otros autores que abordan el desarrollo de la formación conceptual, así como las cuestiones sobre la escritura. Ello desde un punto de vista crítico a partir de los resultados encontrados en la investigación y a la luz de algunos planteamientos básicos del método trascendental de Bernard Lonergan.

En el tercer capítulo explico la metodología de investigación utilizada, el contexto, las escuelas seleccionadas, los maestros observados, los sujetos participantes, las técnicas e instrumentos empleados, el tipo de observación realizada y el procedimiento de análisis e interpretación de las categorías encontradas.

En el capítulo cuatro analizo e interpreto los resultados obtenidos a partir de las categorías encontradas. En primer término, explico brevemente el contexto del extracto de diálogo; después presento el análisis del mismo, a la luz de los planteamientos de la currículum base, la teoría de Vygotsky sobre la formación de conceptos y los conceptos establecidos en la Real Academia Española (RAE); posteriormente, al final de cada extracto, describo brevemente lo que aprendieron los alumnos; y por último, al final de cada categoría, a manera de reflexión, explico lo que se interpretó de cada una de ellas.

Y por último, presento las conclusiones, en donde hago una reflexión y una toma de conciencia al mismo tiempo, sobre lo analizado e interpretado, lo que es realmente el aprendizaje de la gramática y la ortografía en estos momentos en las escuelas primarias, las concepciones incompletas, el modelo didáctico imperante, la currículum compleja y divergente, para finalmente plantear una serie de reflexiones, propuestas y alternativas sobre todo ello, a la luz de un enfoque de competencias distante de una educación verdaderamente humanista.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE LA GRAMÁTICA Y LA ORTOGRAFÍA DESDE LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS

*“Mientras no relacionemos los conocimientos
Según los principios del conocimiento complejo,
Seremos incapaces de conocer el tejido común de las cosas;
Solo veremos los hilos del tapiz,
Pero no podremos identificar el dibujo en su conjunto”.*
Edgar Morín

*“La verdad está totalmente ausente de
Los procesos educativos,
Porque a ella se llega mediante la reflexión crítica
Y la afirmación de juicios virtualmente
incondicionados; estos procesos no son nada
Frecuentes en nuestras aulas”.*
Martín López Calva

1.1 ANTECEDENTES

La primera aproximación al problema de la enseñanza-aprendizaje de la gramática y la ortografía, surgió a raíz de los problemas que enfrentaban los docentes al enseñar la lengua escrita con resultados pocos satisfactorios en los alumnos, de quienes se decía (tanto por especialistas, como de distintos sectores de la sociedad) que no escribían bien, por lo que se infiere que no aprendían la gramática, ni la ortografía de la lengua española. Lo cual es cierto, pues basta con mirar los anuncios publicitarios en la calle, para observar la cantidad de errores ortográficos que se cometen.

Si bien, ha existido una preocupación generalizada en la educación básica, así como en todos los niveles educativos, para que los estudiantes lograsen un dominio considerable de la cultura escrita. Sin embargo, esto generalmente no se ha logrado, pues cuando los escolares de la secundaria ingresan a los niveles medio y superior, no dominan la escritura con sentido y correctamente. Ello a pesar de que ya estuvieron cerca de doce años en contacto con la escritura escolar; aparte de los años preescolares, donde también tuvieron intermediación directa con el sistema de escritura, aunque no la comprendían del todo.

Pero ¿por qué sucede esto? El lector puede imaginar que lo anterior ocurre por varias posibles razones: no hay una suficiente preparación cultural, pedagógica y lingüística de los profesores; se subestima en algunos casos, la influencia de los

primeros grados en el desarrollo de las habilidades de expresión y comprensión de los alumnos; hay una inadecuada selección de estrategias de enseñanza; existe una escasez de práctica en la enseñanza del idioma; prevalece el desconocimiento por parte de los profesores de las formas por medio de las cuales los alumnos se apropian de los conceptos gramaticales y ortográficos; el aprendizaje no se basa en un verdadero desarrollo de la formación de conceptos; las normas de la RAE son difíciles de comprender; los conceptos verdaderos no están conscientes en la mente de los educadores y quizá muchas otras posibles razones.

El caso es que la problemática se presenta compleja. Sin embargo, en el terreno de la didáctica y de la psicología, hay algunos elementos que ayudan a explicar cómo los alumnos construyen los conocimientos lingüísticos, en especial los relativos a la gramática y ortografía en los diferentes contextos, los cuales no siempre aterrizan en el aula. Algunas investigaciones reportan que las deficiencias de escritura son cada vez más alarmantes (Mateoda, Bridarolli y Bufa, 1999; Díaz, 1996; Vargas, 2001; Bazán y López, 2002; Palacios, Núñez y Lerner, 1997, Costa, Palombo y Cuadro, 2011; Mamani, 2013; Sotomayor, Molina, Bedwell y Hernández, 2013; Nájera, Murillo y Salinas, 2014); estas investigaciones dan contribuciones teóricas y metodológicas que explican en parte dicha problemática.

Antes de continuar, es preciso que aclare que el término gramática, que utilizo en este trabajo, la abordo desde dos posiciones, una como objeto de estudio en un ámbito de la investigación académica del aprendizaje de alumnos, y otra, como objeto de estudio en el ámbito de la enseñanza escolar. Por tanto, recorro a una acepción amplia del término, a partir de la cual se logra un equilibrio del estudio de aspectos morfológicos, sintácticos, fonológicos y semánticos y considerando además, una proyección pragmática, la cual ya se mencionó en la introducción.

En este sentido, la gramática es la ciencia que tiene como objeto de estudio a los componentes de una lengua y sus combinaciones. Funciona como un grupo de principios, reglas y preceptos que rigen el empleo de un lenguaje particular, siendo que cada lenguaje posee su gramática. De hecho, es parte del estudio general del lenguaje conocida como lingüística, la cual se ha dividido en cuatro niveles: fonético-fonológico, sintáctico-morfológico, léxico-semántico y pragmático.

Por otro lado, la ortografía la conceptualizo como un conjunto de sistemas convencionales de representación gráfica, que a pesar de estar en estrecha relación con los sistemas de la lengua oral, posee autonomía. A decir verdad, a veces, nosotros los maestros, somos quienes restringimos el uso del término gramática a las reglas y principios que definen a la ortografía, sin embargo, esta separación no es totalmente nítida, por que ciertas reglas gramaticales han sido aplicadas en el nivel fonético-fonológico por los niños desde los primeros años. Igualmente, existen parámetros o criterios semánticos que sirven para decidir cuándo una determinada construcción es gramatical u ortográfica.

Bueno entonces, cabe la pregunta ¿y de dónde deriva esta problemática? Los antecedentes de la problemática de la enseñanza-aprendizaje de la gramática y la ortografía son investigados, para efectos de este estudio, desde tres ámbitos: la cuestión curricular, el modelo didáctico y el proceso de aprendizaje. En el primer ámbito, analizo las distintas reformas a nivel currículo base, relacionadas con la gramática; en el segundo, exploro tres aspectos didácticos inherentes a la enseñanza de la gramática, que son, la planeación, la ejecución y la evaluación; y por último, examino el proceso de aprendizaje en su relación con la gramática y la ortografía.

1.1.1 Cuestión curricular

Primeramente, el aprendizaje de la gramática y la ortografía se presenta como un viejo problema de la lengua española. El caso es, que cobró relevancia desde la perspectiva actual de la enseñanza del español, a raíz de las reformas curriculares que pusieron de manifiesto diversos enfoques para su enseñanza-aprendizaje. Las reformas se han hecho desde dos planos: el currículo base de la educación primaria y el de los planes de estudio de la educación normal; el supuesto que las permea es, que cuando los alumnos normalistas estén en servicio, desarrollen el PEA bajo los enfoques del plan y programas de la educación primaria análogos y vigentes en su momento. A continuación, haré una breve revisión de las distintas reformas a nivel de educación primaria, educación normal y actualización docente.

Reformas curriculares en educación primaria

La educación primaria ha tenido varias reformas a lo largo de las últimas décadas: el plan de once años, se implementó en 1960; la reforma de la tecnología educativa, es hecha en 1972; la reforma constructivista, se realizó en 1993; el PRONAP reformuló algunos contenidos de español en 2000; y la RIEB hizo cambios en 2009, bajo el enfoque de competencias, que por cierto, está de moda actualmente.

En relación a la educación primaria, tomé como primer antecedente la reforma de 1972, debido a que muchos docentes en servicio fueron formados en la escuela normal con este plan y aún están en servicio activo. En este plan, la asignatura de Español apareció por primera vez en lugar de Lengua Nacional, dándosele un enfoque estructuralista, cuyas características principales eran, una enseñanza formalista de la lengua; la memorización de sonidos, fonemas o palabras sueltas sin contenido; la repetición de las reglas, funciones y vocabulario; todo ello englobado en el aspecto programático denominado *nociones de lingüística*.

La enseñanza de la gramática a los alumnos, en esta reforma, fue planteada como un conjunto de reglas fijas, verticales, para resolver ejercicios del libro o en el cuaderno de tareas, sin ninguna relación con el contexto. La clase se basó en clasificaciones, ordenamientos o complementaciones sintácticas, a partir del análisis de los elementos que están dentro de una oración o enunciado. Por tanto, hubo una priorización de la memoria corto plazo.

Las funciones mentales de los discentes que estuvieron en operación, en las clases para aprender la gramática y la ortografía eran, la percepción y la memoria mediata (a través de acciones como conocer la regla, evocarla y aplicarla en ejercicios específicos). Es decir, la idea prevaleciente fue que, mientras menos errores cometieran los estudiantes, más se acercaban al logro de los objetivos. En este tipo de aprendizaje no había procesos de abstracción que incluyeran el análisis y la síntesis; además, los ejercicios estaban descontextualizados, basándose únicamente en las lecciones de los libros.

En 1993 se reformó nuevamente el plan de estudios, entrando en vigor los nuevos programas de la asignatura de Español. Con ello, se dio por terminado el plan 1972 basado en la tecnología educativa y el conductismo. En relación a la asignatura mencionada, algunos rasgos novedosos del programa 1993 fueron, por ejemplo, (a) la prioridad más alta fue dada al dominio de la lectura, escritura y la expresión oral; (b) de manera general, se pretendía que los niños desarrollaran su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita; (c) que conocieran las reglas y normas de uso de la lengua; (d) que las usaran y aplicaran como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación (SEP, 1993).

Como consecuencia, desapareció el enfoque formalista, cuyo énfasis estaba en el estudio de nociones lingüísticas y en los principios de la gramática estructural (SEP, 1993). La organización dada al programa de español fue a través de contenidos de aprendizaje; asimismo, por ser una asignatura centrada en el desarrollo de habilidades ejercitadas de manera continua, los contenidos se establecieron alrededor de ejes temáticos, los cuales eran considerados un recurso de organización didáctico. Esto es, se trazaron líneas de trabajo, combinadas de tal manera, que las actividades de enseñanza-aprendizaje contemplaran contenidos y actividades de más de un eje.

Los ejes temáticos establecidos fueron, lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua. La gramática y la ortografía eran abordadas desde éste último eje, para que con ellas, los alumnos consolidaran el conocimiento de la convencionalidad y la aplicación de las reglas, tanto gramaticales como ortográficas. En los libros de primero a cuarto de español, la forma de trabajar estos aspectos fue a través de la elaboración de talleres de escritura, donde los alumnos revisaban sus escritos varias veces, de acuerdo a las normas y convencionalidades de la lengua escrita.

En este plan, los discentes no iniciaron con la memorización de reglas, sino con actividades de aplicación de la norma, para después compararlas con el concepto emanado de la RAE. Los ejercicios surgían de textos analizados en clase y las funciones mentales que se desarrollaban eran, la percepción, la memoria y la atención; ello a través de actividades diversas, completar, observar y revisar.

Poco tiempo después de la reforma de 1993, fue creado El Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONAP), el cual realizó una revisión de los programas de estudio de la asignatura de Español. Como resultado de ello, este reformuló los programas de español, se editaron nuevos libros para el alumno, se elaboraron libros y ficheros para el maestro, lo cual ocurrió en el 2000. Sin embargo, quedaron pendientes los libros, tanto del estudiante como del docente, correspondientes al quinto y sexto grados.

La justificación de dicho cambio que dio la SEP fue que los contenidos y la propuesta didáctica de los libros de texto habían rebasado los planteamientos del documento curricular anterior y el propósito era sistematizar el enfoque, los contenidos y la propuesta didáctica, plasmados en un conjunto de materiales ya existentes (SEP, 2005).

Ahora bien, puesto que los libros del alumno y del maestro de 5° y 6° grados, quedaron pendientes de editar, esto obligó a los docentes a trabajar la asignatura en esos grados, con una mezcla de los programas 1993 y 2000. Los contenidos curriculares correspondían al segundo programa y los libros de texto al primero. Empero, en reflexión sobre la lengua, hubo un avance en el sentido de centrar el aprendizaje de la gramática y la ortografía en procesos de revisión colectivos (en donde se aplicaban los conceptos gramaticales y ortográficos previamente adquiridos) y en la corrección de escritos.

Por consiguiente, en este programa los educandos (supuestamente) aprendieron la gramática y la ortografía a través de un proceso más complejo, pues realizaban actividades de lectura y escritura al mismo tiempo; en el fondo, ellos usaron las funciones mentales de percepción, memoria y resolución de problemas. A decir verdad, los conceptos estaban dados en los libros del alumno en forma de recuadros de información.

Este aprendizaje gramatical se dio con ayuda del docente y los pares; se recurrió al ejemplo en muchas ocasiones. Por añadidura, se pensaba que los escolares eran sujetos inteligentes, susceptibles de adquirir el conocimiento bajo procesos constructivos, así como de usar las diferentes manifestaciones sociales del lenguaje. En

el sexto grado, al coexistir el programa 2000 con el libro del alumno del anterior programa, los discentes trabajaron tanto en la revisión de escritos gramaticalmente y ortográficamente, como en la resolución de ejercicios específicamente de ortografía y de gramática.

Los estudiantes realizaban diversas acciones como son, conocer, comprender, aplicar, analizar y sintetizar, pues al realizar ejercicios de escritura se sentían en la necesidad de localizar, clasificar, verificar y escribir. Es hasta al final del proceso, cuando aparecía la regla gramatical u ortográfica, la cual estaba escrita en recuadros en el libro del alumno.

Sin embargo, con la RIEB, el programa de Español nuevamente se cambió, ahora, bajo el supuesto de que había que actualizar el enfoque de acuerdo con los avances de la investigación en distintas disciplinas, incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y lograr competencias comunicativas y lingüísticas. En realidad, desde mi perspectiva particular, el propósito oculto de dicho cambio, era mejorar los resultados obtenidos en exámenes nacionales e internacionales sobre lectura y escritura.

Para ello, la RIEB implementó algunas acciones para reforzar la enseñanza, incorporó el uso de las bibliotecas (tanto de aula como escolares), planteo un nuevo concepto de alfabetización e incrementó el uso de las TIC. Asimismo, se asignó al docente un rol centrado en el aprendizaje del alumno, considerando las necesidades vigentes de la sociedad y de los individuos, expresados en términos de competencias. No obstante, en la práctica cotidiana, estos elementos no siempre han apoyado a los estudiantes en el aprendizaje de la gramática y la ortografía.

Así pues, es de suponer que los discentes aprenderán gramática y ortografía al escribir y revisar continuamente los textos escritos por ellos. El pero es que, la regla tiene que ser investigada en diferentes medios impresos y electrónicos, pues no se les proporcionó en los libros de texto. Los educandos deben revisar un texto, analizarlo y escribir en su cuaderno las conclusiones sobre la gramática o la ortografía que se les solicitó. La revisión se basaría en listas de cotejo donde están parcialmente explicadas

las convencionalidades, como en el caso de, *verifica que los nombres propios inicien con mayúscula*.

Asimismo, en el libro del alumno, al inicio del proyecto se pide a los aprendices una lista de recursos (textos), en la cual están incluidos los de gramática. Sin embargo, el libro no menciona el tipo de texto gramatical que se requiere, quedando la duda de cuál será este, si es el Manual de la nueva gramática española, el Diccionario de la lengua española o el Diccionario panhispánico de dudas. Además, por razones desconocidas, no solicitaron textos de ortografía, solo de gramática.

Las funciones mentales que usarían los discípulos son, aparentemente, más elaboradas que en el caso anterior, pues ellos observarían, discriminarían, abstraerían y generalizarían. Al parecer, la memoria no se toma en cuenta. Sin embargo, si los escolares no han desarrollado las funciones mentales de la generalización y la síntesis abstracta, difícilmente accederán al conocimiento gramatical y ortográfico. Analizar un texto para concluir en la regla ortográfica, no conduce a la formación del concepto verdadero.

En conclusión, las reformas en la educación primaria, en relación a la gramática y la ortografía han sido parciales, fragmentarias y con enfoque divergentes en algunos casos. Advierto una ausencia de actividades con un pensamiento claro, donde los conceptos se internalicen en la conciencia de los discentes.

Reformas curriculares en educación normal

Ahora bien, la gramática y la ortografía, son conocimientos que no solo corresponde aprender a los educandos, sino también a los docentes, pues estos deben tener los conocimientos específicos de ellos para su enseñanza. Los planes y programas de estudio correspondientes a la educación normal se reformaron paralelamente a la aparición de aquellos en la educación primaria. En ellos también se abordaron las cuestiones gramaticales y ortográficas. A continuación hago una descripción de la importancia dada a dichas cuestiones en cada uno de los planes y un breve seguimiento de cómo han impactado dichas reformas en la enseñanza de la lengua de los profesores.

Para comenzar, en la reforma de la educación normal de 1972 se priorizó la didáctica del español, con seis cursos en el currículo de manera específica. El enfoque de la gramática fue estructural acorde, con los objetivos manejados en la primaria. Posteriormente, en el plan 1975 reestructurado, desapareció la didáctica del español, dejándose únicamente temas de la gramática distribuidos a largo de los seis cursos de Español. El aprendizaje de conceptos y de las reglas de memoria, tuvo gran importancia en los dos planes. Las funciones mentales que se pusieron en práctica fueron la percepción y la memoria.

Más tarde, en la reforma de 1984, el Español como asignatura siguió apareciendo, con la misma cantidad de cursos, pero dejó de ser únicamente estructural, para abordarse ya algunos aspectos del enfoque comunicativo y funcional. Los estudiantes tenían que escribir, revisar y aplicar las normas gramaticales y ortográficas. Las funciones mentales que se trabajaron eran, la percepción, la comprensión y la memoria mediata.

Después, se realizó otra reforma en 1997, vinculando el plan 1992 de preescolar, con los de primaria y secundaria de 1993, se puso énfasis en el enfoque comunicativo y funcional, así como en la didáctica constructivista. En suma, la noción de aprendizaje implícita en la formación inicial docente, durante este periodo fue constructivista, orientada a que los alumnos construyeran el conocimiento. Es decir, el objetivo era que cuando estos estuvieran trabajando en las aulas, el PEA fuera llevado a cabo bajo esta perspectiva.

Sin embargo, el plan recortó el número de cursos de español en el mapa curricular, quedando solamente dos. El enfoque ya era comunicativo y funcional. Tanto la gramática como la ortografía fueron abordadas desde el análisis de la reflexión sobre la lengua, con formas de aprendizaje propuestas similares a los que se manejaban en los libros del alumno y los ficheros. Las funciones mentales puestas en operación eran, la observación, la discriminación, atención, la formulación de conceptos y la solución de problemas.

Por último, en el plan 2012, vigente actualmente, se mantuvo el Español en dos semestres, dándosele un tratamiento didáctico igual al que está en los programas de

estudio de la educación básica, en donde el docente no manejaría reglas, sino que tendría que investigar, pensar y aplicar. No obstante, varias cuestiones relativas a los niveles superiores del pensamiento quedaron pendientes. A decir verdad, el plan está conformado por una malla curricular que concibe cada curso como modo de una compleja red que articula, saberes, propósitos, metodologías y prácticas, la cual da sentido a los trayectos formativos. La malla se constituye con cinco trayectos interrelacionados para lograr el cumplimiento de las competencias genéricas.

De allí que el trayecto formativo sería un instrumento que describiera un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas, alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los educandos (DOF, 2012). No quedó muy claro cómo estos construirán el conocimiento en este esquema complejo.

Los aspectos relativos a la gramática están incluidos en el trayecto denominado Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, el cual comprende cuatro cursos del campo Comunicación y lenguaje, del 2º al 5º semestres, siendo estos, Prácticas sociales del lenguaje, Procesos de alfabetización inicial, Estrategias didácticas con propósitos educativos y Producción de textos. Las acciones mentales supuestamente presentes serían, observación, análisis, síntesis y conceptualización.

En síntesis, la educación normal ha tratado de ir a la par de la educación básica; en varios aspectos ambas han coincidido, como los enfoques, pero en otros, han divergido, como la revisión de textos. Algo que tienen en común los dos niveles, es que las funciones mentales que los alumnos han desarrollado para aprender, ya sean objetivos, contenidos, competencias, son pocas, elementales, sin llegar a un nivel de conciencia.

Actualización docente

El otro rubro de reformas que quizá no están especificadas en algún plan o programa de estudios, pero que sin embargo, no por ello dejan de ser importantes, son las referidas a la actualización docente, las cuales en cada reforma van recorriendo un

largo camino, en pos de un cambio, de la innovación, objetivos que están, las más de veces, lejanos e inalcanzables.

La actualización ha sido conceptualizada como formación en servicio, la cual surgió como una necesidad de que los docentes estuvieran actualizados. A saber, en las décadas de los años setenta y ochenta, se impartieron seminarios a los profesores, pero con tópicos generales, no hubo una actualización específica en el área de español, por lo que era considerado un hecho que los maestros dominaban las cuestiones gramaticales y ortográficas con los conocimientos aprendidos en la primaria y secundaria. Las funciones mentales que estaban presentes en el proceso de aprendizaje eran, la percepción y la memoria. El razonamiento fue el siguiente: El mentor debe saber la regla, para poder enseñarla. Como ya la aprendió en la escuela, no es necesario que la aprenda en el seminario.

Posteriormente, en la reforma de 1993, se presentó la necesidad de que los docentes se actualizaran con una formación profesional más sistematizada, por lo tanto, fue abandonada la modalidad del seminario, recurriéndose a otras alternativas, como los cursos y los talleres. A partir de entonces, han sido implementados diversos programas de formación docente: Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM), Programa de Actualización del Maestro (PAM), PRONAP y el Sistema de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SFCSP), dependiente de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DEFCMS). Cada uno de ellos, en su momento, actualizó a los profesores en servicio y dieron un espacio al estudio del español. A continuación, mencionaré cómo se realizó la actualización de este, y por ende, de la gramática y de la ortografía.

El PEAM fue el primer programa puesto en práctica, donde la asignatura de Español se abordó, con algunos contenidos gramaticales, esbozándose el nuevo enfoque con las aplicaciones, más prácticas y cotidianas del mismo. Sin embargo, se continuó con la idea de que la gramática era la misma que habían aprendido los maestros en la primaria, consiguientemente, la percepción y la memoria eran las acciones mentales que se manejaban por parte de los docentes. La lógica fue la siguiente: Cuando estos tienen que escribir, recuerdan las reglas aprendidas y las aplican.

El segundo programa aplicado fue El PAM, el cual especificó los enfoques de las asignaturas, trabajó aspectos de planeación y algunos contenidos específicos de la asignatura, desde el punto de vista de la didáctica. No obstante, las cuestiones de gramática y ortografía no se abordaron. Las funciones mentales trabajadas por los docentes, eran nuevamente, la percepción y la memoria. De todos modos, lo anterior tuvo implicaciones prácticas en el aprendizaje de los alumnos, pues las formas de escribir cambiaron.

El tercer programa que se llevó a cabo fue El PRONAP, desde donde se diseñaron y realizaron Talleres Generales de Actualización (TGA), abordándose cada año, un componente de la lengua. Empero, cuando correspondió el turno a reflexión sobre la lengua, los profesores no profundizaron en los conocimientos gramaticales ni ortográficos, sino más bien, retomaron la didáctica del aprendizaje de la lengua. Los educadores nuevamente no ahondaron en el manejo de los conceptos gramaticales. Las funciones mentales trabajadas eran otra vez, la percepción y la memoria, aunque aparecieron débilmente, el análisis y la reflexión.

Simultáneamente a los TGA, El PRONAP, puso en marcha el curso nacional “La enseñanza de la lectoescritura en la escuela primaria”, que trató cuestiones de la gramática y de la ortografía, pero como estos fueron diseñados en modalidad semipresencial, no se incidió directamente en el proceso de aprendizaje de los maestros-alumnos; en otras palabras, no se podía hacer nada con el docente que cometía un error ortográfico, ni analizar qué hacía dicho maestro para apropiarse de ese conocimiento, menos cómo podría hacer ese mismo profesor, para que sus pupilos construyeran esos significados. Por si fuera poco, los alumnos-docentes reconstruían las reglas gramaticales en ambientes no tan favorecedores a ellos. Las funciones mentales que se operaron son la percepción y la memoria, sólo en algunos casos se dio la aplicación.

El SFCSP fue creado al desaparecer el PRONAP; este puso en operación los Exámenes nacionales de actualización para maestros en servicio, que suplieron a los cursos nacionales. Inmediatamente ofertó el curso “Contenidos básicos para la enseñanza del español en la educación primaria”. Al contrario del anterior, este fue completamente abierto, por lo que la gramática y la ortografía, desaparecieron

totalmente como contenidos. Nuevamente eran la percepción y la memoria las acciones mentales básicas en los profesores, aunque su uso quedó a su arbitrio.

La (RIEB), por su parte, dio un giro académico a la actualización docente, pues la DEFCMS se coordinó con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para impartir diplomados como opción de formación docente. En este sentido, la actualización dada en los años 2009, 2010 y 2011, sobre la asignatura de Español, abarcaron el bloque de Lenguaje y comunicación, abordando cuestiones de enfoque, metodología didáctica y el enfoque de competencias. La gramática y la ortografía no son consideradas como conocimiento en sí, se repitió el error de pensar que los docentes tenían ya los conocimientos, tanto para emplearlos, como para enseñarlos.

Al respecto, menciono que en los diplomados, las acciones mentales se diversificaron, hubo aparte de la percepción, análisis, síntesis y reflexión, Desafortunadamente, tanto asesores, como asesorados, no lograron llegar a un conocimiento verdadero, pues no existió concientización por parte de ellos en la importancia de aprender, sino que únicamente cubrieron del requisito de cursarlo. En resumidas cuentas, la actualización docente ha atendido las cuestiones didácticas, centrándose en la enseñanza; los maestros no han aprendido conocimientos específicos de gramática y ortografía, pues estas se obvian. Por lo tanto, ¿cómo se pretende que sean buenos enseñantes de la lengua española?

Como conclusión, puedo decir que en ambos casos, tanto en el de la formación inicial como en el de la formación en servicio, se abordó el estudio del español desde un planteamiento didáctico instrumentalista. El gran pendiente es cómo el niño se apropia de esos conceptos y cómo puede generalizarlos cuando revisa, por ejemplo, una composición poética. Pero esto no es todo, ¿qué pasa con las funciones mentales? ¿Es así como los alumnos tendrán que aprender la gramática y la ortografía? Lo anterior conduce a varios caminos como posibles respuestas. Una de ellas es la cuestión didáctica que trataré a continuación.

1.1.2 Modelos didácticos

Cuando hablo de modelos didácticos me refiero al conjunto de creencias, ideas, actuaciones, valores, prácticas, concepciones pedagógicas, didácticas, psicológicas, sociológicas, curriculares, así como las tensiones, dificultades y debilidades, que están presentes en el maestro a la hora del PEA. En suma es el esquema mental que consciente o inconscientemente tienen los docentes de cómo enseñar. Ha habido distintos modelos, como podemos ver a continuación.

El modelo didáctico de 1972 tuvo un sustento en la psicología conductista y la tecnología educativa. Aquí el aprendizaje fue conceptualizado como un cambio de conducta. El programa de la asignatura de Español estaba estructurado en objetivos generales, particulares y específicos y actividades. El diseño de la clase consistía en la transmisión de conocimientos, pues seguía un proceso de: motivación, explicación y exposición del maestro, realización de ejercicios por parte alumno y evaluación en función a criterios. El español era enseñado bajo el enfoque estructural-funcionalista. La enseñanza en el aula estaba asentada en la realización de actividades donde se memoriza una regla, para después aplicarla en ejercicios del libro y del cuaderno de tareas (Véase Tabla 1 en anexos).

El modelo didáctico de 1993 estuvo sustentado en el constructivismo, la escuela nueva y la didáctica crítica. La organización programática se establecía en función de contenidos de aprendizaje. La clase incluyó los momentos metodológicos de, activación de conocimientos previos a través de preguntas, actividades de inicio para introducir el tema, desarrollo de estrategias por parte de los alumnos, cierre con una puesta en común y evaluación de acuerdo a una lista de cotejo. El español se enseñaba desde las perspectivas constructivista y comunicativa-funcional. Las nociones básicas de ellas estaban en los Libros del maestro de español. La ortografía y la gramática aquí eran consideradas como práctica comunicativa del lenguaje, por lo que las reglas eran aplicadas en la redacción de textos. Así, el taller de redacción surgió como una estrategia de aplicación de la convencionalidad del sistema de escritura.

En el PRONAP del 2000, se retomaron muchos aspectos del anterior programa, sin embargo, hubo incongruencias, primero, los dos enfoques mencionados (constructivismo y enfoque comunicativo-funcional), no eran totalmente compatibles entre sí, pues en tanto uno pretendía la funcionalidad de la lengua, el otro, la

construcción de un objeto de conocimiento. Segundo, el aprendizaje de los conceptos gramaticales no lograba encajar en las dos perspectivas. Entonces, era todo un proceso difícil el trabajar en el aula los contenidos de la asignatura de Español y que los discentes aprendieran. Aun así, ello persiste en el actual modelo por competencias, con el agravante de los materiales educativos, que no coinciden totalmente con el programa. La situación entonces se ha vuelto tensa y caótica.

En el modelo actual de la RIEB, el programa de Español está organizado en estándares de desempeño, competencias y aprendizajes esperados. Este se sustenta en los enfoques, sociocultural y de competencias. La clase sigue una secuencia de, activación de conocimientos previos mediante preguntas, consignas para que los alumnos realicen las actividades en pares, socialización de lo aprendido, generalización de los aprendizajes esperados y autoevaluación por parte de los estudiantes. El español fundamente su enseñanza desde la postura del enfoque sociocultural de las prácticas sociales del lenguaje. Es de suponerse que, el antecedente obligado de una didáctica constructivista permite que los alumnos estén en una mejor posición de aprender la lengua. Sin embargo, los elementos teórico-metodológicos del PEA en el español, no han sido, ni son claros y precisos en los distintos modelos, pero se observa más la confusión en los dos últimos, sobre todo en la RIEB.

Por último, en la reforma de de la RIEB, el enfoque por competencias insiste en introducir a los alumnos a la cultura escrita a partir de las prácticas sociales, retoma el enfoque sociocultural, como base principal de los aprendizajes de la asignatura, pero sin proporcionar a los docentes los elementos teórico-metodológicos para ello. El enfoque es desconocido por la mayoría de estos. Pero además, la gramática y la ortografía dejan de aparecer como reglas, para convertirse en competencias lingüísticas que hay que investigar en textos de gramática y en la red de Internet.

Resumiendo, la secuencia lineal y debidamente sustentada de las sugerencias didácticas, no está presente en los cuatro modelos descritos anteriormente; las formas de planificación, la metodología de evaluación, solo se proporciona a los docentes en fragmentos durante los procesos de formación, tanto inicial como en servicio. Así, cada ciclo escolar o semestre, se aborda un aspecto de la didáctica. Al parecer la enseñanza transita por un lado y el aprendizaje por otro.

Las habilidades didácticas de los profesores, fueron aspectos atendibles dentro de este marco de las reformas educativas, bajo el supuesto que el perfeccionamiento profesional de los maestros resolvería los grandes problemas de la enseñanza. Por consiguiente, aquellos eran capaces de lograr mejores aprendizajes en los educandos. En la práctica esto distó mucho de ser, por lo que se observaba en el contacto diario con ellos. El fracaso histórico de la didáctica de los resultados se explica en parte, por la falta de concientización de los maestros ante la puesta en práctica de las distintas reformas y por la irresponsabilidad del estado al implementar reformas que no tienen sustentos epistemológicos válidos.

A fin de cuentas, a pesar de los cambios históricos en los modelos docentes, éstos no han dado precisamente en el blanco de una mejor educación. A saber, se piensa erróneamente, que lo importante es mejorar los resultados en las pruebas tanto internacionales como nacionales, para ello hay que mejorar la didáctica magisterial, dejando a un lado la verdadera esencia de la educación, que es el aprendizaje de los alumnos. Dentro de este caos pedagógico y didáctico, la gramática y la ortografía han sobrevivido, pero sin tener relevancia como conocimientos necesarios, válidos y pertinentes en esta era de la sociedad del conocimiento.

En conclusión, pienso que los enfoques oficialistas en la educación básica han operado a nivel del discurso oficial, pues realmente no lo hacen plenamente en las prácticas educativas; en la mayoría de los casos, los enseñantes no saben en qué consisten, qué implica atender el desarrollo intelectual y moral de cada alumno. Saber cómo opera el desarrollo conceptual y con qué resultados, se convierte en uno de los propósitos de este trabajo.

Didáctica del Español

Estudiar el aprendizaje de los alumnos obliga a un recorrido analítico de las formas de trabajo de los docentes en el aula. Lo anterior requiere de un tratamiento holístico, pues, no se puede hablar de cuestiones didácticas, sin considerar aspectos como la planeación, la aplicación de estrategias y la evaluación del aprendizaje.

Éstas son tres acciones educativas básicas en el presente trabajo, que tienen relación con las habilidades didácticas; defino a éstas como las capacidades y destrezas necesarias para analizar una variedad de situaciones que se le presentan al profesor, a fin de optar y aplicar estrategias adecuadas a cada circunstancia y a las particularidades de un grupo determinado de estudiantes, con el propósito que aprendan. Pero también tomo en cuenta el uso de los materiales de enseñanza y los recursos para el aprendizaje.

El propósito de la educación es ayudar a que el discente se forme integralmente por consiguiente, las habilidades didácticas del docente son importantes, pero no más que las habilidades que estos ponen en práctica para aprender. Aquellas se relacionan con el aprendizaje de los alumnos de manera directa, ya que funcionan como un medio para que el contenido sea asimilado por ellos, pero finalmente, son los niños quienes importan en este proceso, pues ellos son los que observan, discriminan, leen, escriben, analizan, sintetizan y conceptualizan.

Para poder analizar y describir el PEA anterior, es preciso trasladarse al aula y observar si los enseñantes realmente reconocen la importancia de la planeación para lograr los aprendizajes, es decir, si son capaces de elaborarla para los tres momentos metodológicos, antes, durante y después; si consideran las estrategias, tanto de enseñanza como de aprendizaje en el momento de la aplicación; si conocen y utilizan los materiales con creatividad y flexibilidad; si aplican distintas estrategias, instrumentos y formas de evaluación del proceso educativo en sus vertientes de la enseñanza y el aprendizaje.

Consecuentemente, hay tres actividades fundamentales para la didáctica: la planeación, el proceso mismo de enseñanza y la evaluación. Estas presuponen un PEA que realmente logre aprendizajes significativos en los educandos y sobre todo, que esos aprendizajes pongan en marcha los procesos de desarrollo de estos para que sigan aprendiendo.

Planeación didáctica

En cuanto a la planeación, está vigente, como señala Aquino (1999), una cultura escolar con acento en un modelo caracterizado desde un enfoque práctico-

artesanal, en donde los docentes al visualizarse como prácticos, desvalorizan la tarea de anticipar sus prácticas. Acompaña a esta visión, la percepción de aquellos de que la planificación didáctica es sólo un trámite burocrático y no rinde frutos en la enseñanza y menos en el aprendizaje de los alumnos. Además, si a esto agregamos que hay una formación en servicio fragmentada, alejada de la realidad didáctica, como consecuencia, no hay una ayuda real y efectiva para mejorar esta situación. A continuación describiré algunas características de los distintos tipos de planeación que han surgido.

Antes que nada, hago un paréntesis, por ser algo que me llama la atención: La planeación anterior al plan 1972 es muy semejante a la actual. Me refiero al programa 1960, donde la planeación se realizaba en una hoja vertical que planteaba los elementos que se abordarían, señalándose las finalidades que se perseguían, con una síntesis del conocimiento que deberían lograr los alumnos (que el docente poseía a su vez), proponía la realización de ejemplos, ejercicios y problemas para que los estudiantes aprendieran. Al final, se acompañaba de un proceso de observación y calificación (Véase Tabla 2 en anexos). Este tipo de planeación fomentaba procesos de razonamiento, a través de las funciones mentales de la percepción, la atención y la memoria, el razonamiento y la evaluación.

La planeación se realizó en la práctica docente del plan 1972, en un documento llamado avance programático, el cual contenía: los objetivos a desarrollar, las actividades y los productos de aprendizaje. No se contempló la evaluación. Se trataba de desarrollar una serie de actividades paso a paso, con el fin de que los educandos aprendieran nuevas conductas. En este caso, los procesos mentales que favorecían eran, observación, memoria y aplicación.

La secuencia didáctica, como forma de planeación, apareció con el programa 1993, la cual consistió en una serie de actividades relacionadas entre sí, con un tema articulador y un propósito común. Estos elementos se escribían en un formato que podía ser horizontal o vertical. Si bien se proponía una planeación con propósitos, contenidos de los programa del grado y actividades sugeridas en los libros de texto, lo cierto es que, no abordaba elementos tales como, conocimientos previos, planteamiento de problemas, organización de los contenidos curriculares atendiendo a su naturaleza, estrategias didácticas y los momentos metodológicos de las actividades didácticas.

En este sentido, la planeación didáctica en el programa de español 1993 se realizó en función a la elección de unos contenidos, estrategias didácticas, formas de organización grupal y materiales educativos. Pero aunque se cambió la noción de propósito en lugar de objetivo, en muchos casos dicho cambio no quedó claro y los profesores siguieron usando los verbos de los objetivos conductuales. En este modelo se desarrollaban las funciones mentales elementales como la percepción y la memoria inmediata.

Simultáneamente, diversos tipos de planeación para la concreción curricular en el aula con los programas 1993 y 2000 son usados: la elaboración de un plan de actividades por semana, el cual no se lograba llevar al pie de la letra, ya que a veces era necesario ir en un orden diferente al que presentaban las lecciones de los materiales educativos; la elaboración de planes mensuales, siguiendo el orden de las lecciones de los libros de texto gratuitos para tratar los contenidos del programa con una secuencia ordenada de ejercicios; la compra de planes anuales en el que estaban distribuidos los temas de las distintas asignaturas, en el orden en que se tratarían cada semana, bajo el supuesto de cubrir los contenidos para que los niños no tuvieran problemas en el examen.

En contraposición, las sugerencias didácticas para la planeación no surgen a la par del programa de estudios, sino son posteriores a él. Es hasta el TGA “La enseñanza en la escuela primaria y la planeación didáctica”, impartido en 1997, cuando se define lo que es una secuencia didáctica, proporcionándose a los maestros algunas recomendaciones para su elaboración, así como varias preguntas para que estos reflexionaran sobre el desarrollo de las actividades. Sin embargo, la secuencia siguió adoleciendo de elementos que enriquecieran el trabajo en el aula, desde el punto de vista de la didáctica constructivista. Encima, el tiempo transcurrido, entre la implementación del plan de estudios y el taller, fue muy amplio. Por lo que surge una interrogante: ¿Qué hicieron los docentes para planear mientras tanto?

Al cabo de un tiempo, se impartió un taller (el cual no fue nacional) donde se habló de momentos metodológicos de inicio, desarrollo y cierre. Pero en este, todavía las actividades del alumno y las del maestro eran indiferenciadas. (Véase cuadro 2 en

Anexos). Entretanto, el curso nacional “La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria”, dio algunas pautas para considerar algunos elementos más, como los momentos para el uso de los materiales educativos. Eso sí, se insistió en la secuencia didáctica como formato de planeación.

La forma de planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula que planteó la RIEB en 2009, fue continuación de la anterior. Esta rescató los elementos anteriores de la secuencia y señaló tres rasgos más: las actividades de generalización, las actividades previas y la consideración de los ambientes de aprendizaje. Sin embargo, el PEA sigue enfrentándose a la planeación instrumentalista (véase Tabla 3 en Anexos).

Por último, en el curso básico 2009-2011 se presentó un modelo didáctico basado en la planeación a partir de proyectos y una evaluación de competencias, que es lo vigente en estos momentos. El proyecto didáctico es una propuesta de enseñanza que permite el logro de los propósitos educativos mediante acciones, interacciones y recursos orientados hacia la resolución de un problema o situación concreta y terminando con la elaboración de una producción tangible o intangible (SEP, 2011).

La planeación en el modelo didáctico por competencias es una secuencia de contenidos. Esta se expresa en tiempos y recursos que el docente debe cubrir durante el PEA y se considera fundamental para el éxito del trabajo en el aula. Sin embargo, la planificación debería ser un proceso creativo, algo más que más un conjunto de decisiones y acciones que el profesor diseña para una jornada escolar, sea esta una semana, quincena o mes de trabajo. Su propósito debía ser ayudar a que los discentes aprendan. Por ello subsiste la idea de que potencia el desarrollo de múltiples procesos en aquellos.

En la planeación por proyectos se pide que los estudiantes trabajen con problemas reales que se supone son interesantes para ellos y las acciones que ellos desarrollen sean: investigar, proponer hipótesis, explicar, discutir, intercambiar comentarios y poner a prueba sus ideas.

En resumen, haciendo un recuento de los cuatro últimos planes de estudio de la educación primaria, noto que el proceso de planeación didáctica ha sido permeada por los enfoques psicológicos y pedagógicos de la época, sin embargo, algunos elementos han trascendido, subsistiendo como parte sustancial de la misma, como en el caso de los antecedentes (que surgen desde el plan 1960) y los productos de aprendizaje (que aparecen en el plan 1972).

Estrategias

Para comenzar, es preciso que diferencie el término estrategias, puesto que la literatura pedagógica habla de varios tipos de ellas. Así hay, estrategias, estrategias didácticas, estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Las estrategias se definen como el conjunto de acciones humanas conscientes, orientadas a una meta intencional, dirigidas a un objetivo educativo. Por su parte, las estrategias de enseñanza son aquellas experiencias que el maestro diseña y aplica para promover el aprendizaje de los alumnos. A su vez, las estrategias de aprendizaje son el conjunto de acciones que los estudiantes adquieren y emplean de forma intencional y consciente para aprender y solucionar problemas.

Las estrategias didácticas entonces, se refieren al conjunto de situaciones, actividades y experiencias, a partir del cual, el docente traza el camino pedagógico que necesariamente deberán recorrer sus pupilos, en su compañía, para construir, deconstruir y reconstruir el conocimiento, de forma consciente, ajustándolo al contexto sociocultural en donde se desarrolla el PEA. Para este caso, ocuparé el término estrategia didáctica.

En este sentido, los docentes han puesto en práctica diversas estrategias cuando trabajan con conceptos gramaticales. Las estrategias para enseñar la gramática y la ortografía en el plan 1960, consistieron en explicaciones del tema, la lectura del concepto, para pasar posteriormente a la realización de ejercicios en el libro y el cuaderno. Las reglas gramaticales se memorizaban. No había la asignatura de español como tal, se denominaba Lengua Nacional.

La clase de Español del plan 1972 se siguió impartiendo en el mismo tenor: explicación, actividades a realizar en los cuadernos y libros del alumno, calificación; aunque se proponía la modalidad del trabajo en equipos, en la práctica no se hizo, pues siguió predominando la actividad individual. Las reglas gramaticales siguieron memorizándose, aunque en pasos pequeños.

Las estrategias para enseñar la asignatura cambiaron a situaciones comunicativas en 1993, las cuales daban pie a la realización de actividades escritas con explicaciones posteriores. La ortografía y la gramática servían para revisar textos, resolver ejercicios del libro y cuaderno. Las reglas ya no se memorizaban, pero se proporcionaban a los alumnos en los libros de texto, para que las consultaran en todo momento del PEA y pudieron evocarlas posteriormente.

Las estrategias se diversificaron en el PRONAP, los maestros pusieron en práctica actividades del fichero; la explicación disminuyó y su lugar lo tomó la conceptualización verbal de los estudiantes. Las reglas eran convencionalidades que se usaban de acuerdo a las necesidades del PEA; la gramática y la ortografía siguieron estando en apartados específicos en ficheros y libros del alumno.

La explicación deja de ser fundamental con la RIEB, pues actualmente se busca que el educando sea quien explique sus hipótesis. Las actividades son organizadas en el grupo de diferentes maneras, una de ellas es el trabajo en pequeños grupos, en donde los discentes se enfrentan a retos de escritura y lectura con niveles de mayor profundidad que en el trabajo individual o grupal. Dentro de esta modalidad, se enmarcó el trabajo cooperativo diferenciado, el cual se refiere a que los integrantes realizan acciones diferentes pero coordinadas, para el logro de la tarea.

Empero, las reglas gramaticales y ortográficas no están escritas en los materiales, por lo que alumnos y maestros las tienen que investigar en internet o libros de gramática. La ortografía no es considerada como parte del PEA, aunque paradójicamente, hay una insistencia de ella como parte del aprendizaje de la competencia lingüística.

Otra forma es el trabajo individual, que muestra las posibilidades reales de los aprendices cuando leen o escriben un texto para reconocer sus estilos y formas de trabajo. Sin embargo, se requiere en ciertos momentos del modelaje del trabajo en función de los tipos de texto, a través de dos tipos de actividades: la lectura por parte de los escolares de textos de autores expertos y su empleo como modelo para inferir los recursos lingüísticos. Por tanto, las actividades de escritura colectiva en las que el docente funge como modelo, se convierten en los espacios donde este explicaría las decisiones que toma al escribir un texto, a efecto de que los educandos observaran y analizaran los diferentes problemas a los que se enfrenta la persona que escribe y pensarán en las posibles estrategias para resolverlos.

Finalmente, puedo decir que aunque se piense y diga que el modelo educativo emerge de los documentos oficiales, en realidad el modelo didáctico personal es el que el educador utiliza cotidianamente y en donde pone en juego toda una gama de recursos tanto didácticos como pedagógicos para que los alumnos aprendan, convirtiéndose en un espacio en donde confluyen diversos procedimientos y estrategias, algunos aprendidos por aquellos en su rol de discentes y otros como docentes. Las estrategias didácticas que usan los profesores en la práctica cotidiana, en su mayoría emanan de los materiales oficiales. En su aplicación hay una intencionalidad, aunque no siempre sean conscientes de ello los docentes. Es por ello que enseñar gramática y ortografía conlleva muchas veces, a la aplicación en el aula de lo que se recuerda de aprendizajes pasados.

La evaluación

La evaluación es un proceso pedagógico que promueve aprendizajes significativos en los alumnos, sin embargo no siempre ha sido visto de esta manera. Es inherente al PEA porque forma parte de él: es un proceso donde se juzga para luego tomar decisiones. Cada reforma o modelo didáctico ha generado un prototipo de evaluación. Así, se tienen distintos tipos, enfoques, formas, estrategias, instrumentos, desde la evaluación tradicional del juicio de experto, hasta la evaluación de competencias en el modelo de la RIEB. Así pues, haré un repaso de dicha tipología.

La evaluación consistió, en 1960, en la verificación del tema aprendido, por lo que muchas veces el maestro pidió de memoria la lección, ya sea en forma oral o

escrita. El examen predominó sobre cualquier otra actividad, el único que calificaba era el docente y generalmente se basaba en un juicio de experto o en un modelo ideal. Aquí, evaluar equivalía a calificar con un número o letra lo que aprendió el escolar.

La evaluación es concebida, en la reforma de 1972, como un proceso que se seguía para ver los cambios de conducta en los alumnos y en qué grado se daban éstos. Las finalidades eran comprobar si se habían logrado los objetivos de aprendizaje y decidir la promoción de los educandos entre otras. Entre sus características estaban: se consideraba continua, permitía la corrección oportuna de procedimientos, retroalimentaba el aprendizaje y se basaba en notas numéricas.

Por su parte, la evaluación es conceptualizada en el plan 1993 como un medio para la toma de conciencia y dificultades que se presentaran durante el trabajo de los contenidos de la asignatura; daba un valor importante a la carpeta de evaluación. Sin embargo, en la práctica se convirtió en la medición de los conocimientos, las habilidades y destrezas, así como del logro de los propósitos de los programas de estudio. Sus finalidades eran: la adecuación de los procedimientos educativos, la orientación a los discentes durante su proceso de aprendizaje y la asignación de calificaciones.

La evaluación formativa se planteó con la reformulación de contenidos del PRONAP, con sustento constructivista, sin embargo, me llama la atención que en la bibliografía del libro del maestro de Español, no se mencionara ningún autor de esta corriente. En este caso, la evaluación buscaba indagar si los niños habían adquirido ciertos conocimientos y habilidades al hablar, escuchar, leer y escribir.

Por último, la evaluación del aprendizaje es señalada en el programa de estudios de Español 2009, como un conjunto de acciones encaminadas a la obtención de información sobre lo que los alumnos aprenden durante el PEA y en función a la experiencia provista en la clase (SEP, 2009). Por consiguiente, la evaluación es conceptualizada como asunto pedagógico del aprendizaje más que de la enseñanza, fijando su meta en el logro de indicadores y competencias. Las finalidades de la evaluación en este caso son, aclarar la eficacia y el origen de las dificultades educativas, proporcionar al docente elementos para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje y

tomar decisiones respecto al aprendizaje de los estudiantes. Se recurre a la observación y a las rúbricas como instrumentos para la recolección de evidencias del desempeño de los aquellos.

El proceso de evaluación en los distintos momentos históricos de la didáctica, ha estado vinculado al de medición. La misma normatividad, las exigencias sociales, la participación internacional llevan a los profesores a evaluar de un modo diferente a lo que se sugiere en los materiales. Y finalmente, el sistema educativo ha priorizado el examen como único elemento válido en los diferentes niveles educativos, la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), el Examen para la calidad y el logro educativo (EXCALE), el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) y los Exámenes Nacionales de Ingreso I y II del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), son ejemplos medición de conocimientos.

1.1.3 El aprendizaje

Los niños empiezan a interactuar con el mundo escrito desde muy pequeños y desde ese momento inician por su propia cuenta un proceso largo y complejo de apropiación que los lleva a la reconstrucción del sistema de escritura, el cual en el caso del idioma español, es alfabético. Entonces, el aprendizaje de la lengua española no empieza cuando el enseñante se lo propone, sino cuando el niño lo inicia, mucho antes de que ocurra en la escuela el PEA. A continuación haré un esbozo de cómo se ha desarrollado el aprendizaje en los distintos programas de estudio.

En las clases de Lengua Nacional que se dieron durante la aplicación del el programa de 1960, el aprendizaje fue memorístico, sin embargo, éste no se solicitaba así en los libros. Las actividades estaban diseñadas para que los alumnos leyeran, comprendieran y explicaran. La explicación fue entendida como textual. Por lo tanto, aquellos tenían que aprenderse de memoria la lección y recitarla.

El aprendizaje se definió en torno a la noción de conducta en el programa de 1972, por lo que muchas veces, la enseñanza se realizó básicamente en un solo sentido, pues se basó en la transmisión del conocimiento del docente hacia el niño. En este

sentido, el interés y motivación eran de carácter extrínseco, pues los escolares desarrollaban actitudes tendientes al agrado de los profesores, en contraparte del interés intrínseco que despierta el indagar sobre los usos y el propio funcionamiento de la lengua escrita. Los errores eran vistos en un sentido negativo y tendían a ser corregidos por los enseñantes con la repetición de palabras en el cuaderno

El aprendizaje se conceptualizó en el programa de 1993, como la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. En dicho modelo, docentes y discentes trabajaron con contenidos de aprendizaje. La noción constructivista que prevaleció fue la de aprendizaje como construcción del conocimiento. Un conocimiento que al ser visualizado en un contenido de aprendizaje, podía abarcar conocimientos, habilidades y actitudes. Entonces, aprender era algo más complejo que modificar conductas.

El aprendizaje durante el PRONAP, siguió siendo constructivista, como una forma en que los educandos adquirieran distintos caminos para hacer las cosas, era un proceso mediante el cual se obtenían nuevos conocimientos, actitudes, habilidades, a través de experiencias vividas. El uso de los ficheros por parte de los enseñantes, por ejemplo, promovía este tipo de conocimiento.

El modelo de aprendizaje correspondiente al programa 2011 de la RIEB, se basa en el enfoque sociocultural, en donde aprender va mas allá de la construcción del conocimiento, retomando aspectos como la mediación del maestro y la importancia de los saberes socializados. En este modelo se insiste en lo mencionado anteriormente y se recalca la necesidad de que desde temprana edad, el educando aprenda a aprender, desarrolle habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, piense críticamente, comprenda y explique situaciones desde diversas áreas del saber. El aprendizaje aquí, es definido como situado.

En resumen, el aprendizaje ha sido conceptualizado de distintas maneras a los largo de la tradición pedagógica, aunque siempre con el propósito último de toda acción educativa, que los alumnos aprendan. Los sustentos teóricos que subyacen en sus concepciones, han hecho que los alumnos utilicen determinadas acciones mentales, para cumplir con lo que el docente les solicita. Cuando tuvieron que memorizar, lo hicieron,

pero cuando tienen que sacar conclusiones sobre un texto, como es el caso actual, requieren de toda una gama de funciones mentales. La pregunta es ¿Pueden hacerlo?

En este sentido, algunos investigadores que han retomado la enseñanza y el aprendizaje del español en el aula como objeto de estudio, cuyos estudios se relacionan con la cuestión gramatical, coinciden con algunas de las situaciones planteadas aquí por mí. Por ejemplo, en el caso de Díaz (1996), este abordó el estudio de las ideas infantiles acerca de la ortografía del español a partir del análisis de los trabajos de corrección que hicieron los niños de un texto en el que se incluyeron faltas de ortografía. Díaz concluyó diciendo que los niños tenían una idea sobre la norma gramatical que distaba mucho de la que los adultos alfabetizados habían alcanzado, además de que aquéllos tenían una gran sensibilidad sobre las características de la escritura del lenguaje. Faltaría ver hasta donde es posible en las situaciones didácticas potenciar el desarrollo de esta sensibilidad.

Palacios, Muñoz y Lerner (1997) también realizaron un estudio sobre comprensión lectora y expresión escrita a través de las experiencias pedagógicas en donde señalaron que la ortografía no era algo que formara como parte del patrimonio del adulto, sino que era un proceso que se construía a lo largo del contacto con la lengua escrita y que por tanto, los problemas ortográficos deberían plantearse en el marco de situaciones de escritura.

Por su parte, Matteoda, Bridarolli y Bufa (1999), se abocaron a la detección de contradicciones en las prácticas pedagógicas en relación con los procesos involucrados en la construcción del conocimiento metalingüístico, a partir de la exploración de los criterios que intervienen en la distinción de los nombres propios y comunes en la educación primaria. Ellos concluyeron que es necesario revisar ciertas prácticas pedagógicas.

Vargas (2001) por su lado, retomó un aspecto relacionado con la reflexión sobre la lengua, a partir del análisis de los libros de texto destinados a primer grado de primaria, hizo un estudio de la producción oral y escrita en el contexto escolar de la escritura, señalando que existía una fuerte tendencia a trabajar las oraciones y palabras en forma aislada, advirtiéndose una notable ausencia de trabajo cooperativo entre los

alumnos. Luego entonces, pareciera que el enfoque comunicativo y la didáctica constructivista no siempre han operado juntos en el aula.

Bazán y López (2002) a su vez, realizaron un estudio preeliminar sobre los componentes en la adquisición de la lengua en la escuela primaria mexicana, en donde aquellos eran dados como recursos de organización didáctica, hallándose que las actividades propuestas poseían tal variabilidad que, aunque se suponía que eran de una modalidad o morfología tal, podrían tener proximidad hacia otra; como consecuencia de lo encontrado, propusieron la realización de estudios con niños mexicanos en los primeros grados de primaria, tomando en cuenta los elementos y componentes de la lengua.

Costa, Palombo y Cuadro (2011), por su parte, presentaron el estudio del desarrollo de una prueba para la evaluación del nivel ortográfico de escolares con el objetivo de contribuir a las prácticas educativas, así como al diagnóstico de una competencia que impacta finalmente en la escritura. Ellos llegaron a la conclusión de la que ortografía constituye un componente sustancial de la escritura y su correcta adquisición supone un objetivo prioritario de la educación primaria.

Otro investigador, Mamani (2013), hizo un análisis de los conocimientos metalingüísticos y el uso correcto de la tilde, llegando a la conclusión de que para usar correctamente la tilde, se requiere de la gestión adecuada de un conjunto de conocimientos metalingüísticos, entre los que se mencionan, diferenciación de las clases de palabras, la determinación de sus sílabas y la de identificación de un tipo específico de ellas, como el hiato, entre otras.

Sotomayor, Molina, Bedwell y Hernández (2013), por su lado, proporcionaron un análisis descriptivo del desempeño ortográfico de niños chilenos pertenecientes a escuelas municipales de bajo nivel socioeconómico. Ellos concluyeron que los errores ortográficos más recurrentes fueron la carencia de tilde y el uso erróneo de las grafías.

Por último, Nájera, Murillo y Salinas (2014), hicieron un análisis de la producción de textos y artículos académicos por parte de los alumnos de educación normal. Concluyeron que se hallan en el ámbito de la redacción y buen uso de la lengua

escrita, constantes errores ortográficos. Por consiguiente, el nivel de competencia comunicativa escrita era baja, identificándose en los textos serias dificultades de los estudiantes al redactar de acuerdo a las convenciones y requerimientos de la lengua española.

Como es visto, ha existido una preocupación por la forma en que los niños aprenden su lengua y van adquiriendo ciertas habilidades comunicativas que les permitirían enriquecer el manejo de la misma. Pero detrás de esa preocupación por el aprender, ha estado presente también la de la enseñanza, pues finalmente constructivismo y comunicación funcional se relacionan con una determinada didáctica. Pero el enfoque de competencias hace más conflictivo el caso del aprendizaje de la gramática y la ortografía.

1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La enseñanza-aprendizaje de la gramática y la ortografía está relacionada con muchas situaciones: las formas en que se ha presentado la actualización y formación en servicio de los docentes; la deficiencia en la adquisición de elementos teórico y metodológicos para profesionalizar la práctica docente; la incapacidad poder mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; la persistencia de mitos, dificultades, incertidumbres, desafíos, tensiones, dilemas, realidades, responsabilidades y problemas, relacionados con el sustento didáctico de la enseñanza de la lengua y el aprendizaje.

En primer término, reconozco que todo docente tiene una concepción teórica y por consiguiente un modelo didáctico de cómo debe ser lo que suceda en el aula que se fundamenta en aspectos psicológicos, sociológicos y epistemológicos (Fernández, Elortegui, Rodríguez y Moreno, 1999). Sin embargo, muchas veces lo anterior es tan sólo un mito, pues los profesores dan su clase como recuerdan que les enseñaron sus maestros en la primaria, haciendo de estos estilos su práctica habitual, “si yo aprendí bien así, quiere decir que me enseñaron bien”, es la lógica que ocupan.

Por otro lado, pienso que enseñar el lenguaje a partir de la reflexión nos permite identificar su importancia, para darle una justa dimensión, ya que el conocimiento lingüístico y las habilidades de reflexión han sido centrales para el mejoramiento de la

lengua oral y escrita en los estudiantes, así como para la búsqueda de una mejor comunicación entre los individuos y de un uso correcto del lenguaje; aspectos que considero relevantes ante un mundo de cambios constantes. Pero lo anterior sólo es factible si los educandos tienen la posibilidad de que los textos que elaborasen tuvieran un propósito comunicativo, válido y real. No obstante, esto se ha convertido en un mito, pues cientos de hojas de cuadernos terminan en la basura o almacenadas en alguna bodega. Nadie lee los textos. Los alumnos escriben en los cuadernos para no ser leídos.

El aprendizaje del español, también enfrenta dificultades. Primeramente, la función formativa de la asignatura no ha sido del todo comprendida por los enseñantes en su gran mayoría. Sobre todo, el hecho de que enseñar español significa enseñar a pensar, en el sentido de reflexionar sobre lo que se lee, lo que se escribe y lo que se escucha.

Por otra parte, para que exista reflexión, se hace necesario que los discentes vuelvan sobre los textos, los revisen y dialoguen sobre lo que escribieron y puedan corregir y reescribir con base en las conclusiones a las que llegan. No obstante, los anteriores razonamientos, en la escuela primaria la reflexión sobre la lengua no recibe suficiente atención, ya que al interior de los salones de clase no se le considera como un apoyo imprescindible para la resolución de problemas asociados a los procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos. Esta situación se complica por el hecho de que se continúan ejerciendo prácticas escolares donde se hace énfasis en la enseñanza de contenidos gramaticales de manera aislada y memorística.

Otro obstáculo estriba en el uso funcional de los materiales del maestro. En ellos se dan sugerencias didácticas generales, las cuales denotan en sí las características que deben tener la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en los alumnos. En la práctica lo anterior no ocurre así, pues los docentes recurren a diferentes tipos de conocimientos, obviando las recomendaciones.

Por añadidura, un conflicto que se observa es que existe un desfase entre las estrategias generales y las específicas para cada competencia lingüística. Sin embargo, no hay que perder de vista que la vía de acceso del conocimiento gramatical y

ortográfico es a través de los docentes, pues serán ellos los que alentarán a los alumnos para que hagan hipótesis acerca de la regla gramatical, o quizá los desalentarán.

Por otro lado, uno de los aspectos que más ha demostrado debilidad, en la enseñanza del español son específicamente, las cuestiones gramaticales y ortográficas, aparentemente ausentes en el programa actual. En teoría se atienden aspectos como, las características del sistema de escritura, la relación sonoro-gráfica y la ortografía, así como las características del lenguaje y su estructuración, los cuales abarcan tanto las variedades del lenguaje como las clases de oraciones, el léxico y la gramática. Pero lo curioso es que todo lo anterior se estudia sin existir ningún apartado relativo a la gramática ni a la ortografía.

Lo anterior crea incertidumbre en los profesores, pues éstos no saben qué hacer con la ortografía y la gramática, por ejemplo, el enfoque les dice que no se aprenden de memoria las reglas, tampoco se deben tachar las palabras mal escritas, el *planismo* está desterrado, tienen que consultar libros de gramática que no están a su alcance, el uso del diccionario es limitado. Entonces, cuando sus pupilos tengan que escribir en su casa un letrero ¿Cómo lograrán escribir “Se vende” por “se vende”?

Indudablemente que el PEA enfrenta desafíos en las cuestiones gramaticales y ortográficas. La pretensión del favorecimiento en el educando del procesamiento, reflexión y manejo de los conceptos, sería la interiorización que él mismo hace de sus conclusiones, trazando así él mismo el camino para llegar al acercamiento a las normas ortográficas, sintácticas y semánticas convencionales; esto no es fácil, ni para él ni para los enseñantes. Hay muchos de estos que escriben, no con errores de ortografía, sino con “horrores”. Sin embargo, ocurre que a veces, el alumno logra escribir bien sin la ayuda del docente, pues hay que recordar que el aprendizaje de la gramática, no comienza en la edad escolar, sino antes de la escolarización.

Pero el desafío más grande está la RIEB, en la cual los aspectos gramaticales y ortográficos se trabajan a partir de la producción de textos escritos con propósitos comunicativos, sin reglas visibles. Con ello se pretende rebasar la noción de redactar como revisión de aspectos periféricos de la escritura y ortográficos; para ello se plantean actividades en donde, por ejemplo, se focaliza la organización del texto a

través de la puntuación, la selección de las diferentes oraciones, frases y palabras a la par que la ortografía. Pero no hay un referente escrito para ello. La pregunta es ¿cuántos maestros tienen acceso al manual de gramática y ortografía de la RAE? ¿Al menos los conocen y manejan? Pero lo más grave, los alumnos ¿cómo consultan?

Por otra parte, si bien es cierto que la gramática y la ortografía han estado presentes en los salones de clase, que se han trabajado, aunque no de manera sistemática, estoy convencido de que se requiere de un estudio más detallado para tan importante tarea, que nos diga lo que sucede con los estudiantes y el docente en el ambiente lingüístico del aula cuando se enseñan y aprenden las habilidades lingüísticas y comunicativas, pero sobre todo cuando los alumnos aprenden a escribir.

En el programa de español de sexto grado de la RIEB, por ejemplo se identifican competencias particulares en el grado o los bloques, en donde se han indicado aprendizajes esperados, los cuales establecen los aspectos observables esenciales que se espera que logren los alumnos en términos de competencias como resultado del trabajo en uno o más proyectos didácticos (SEP, 2011). Implícitamente hay tareas de ortografía y de gramática. La pregunta es: ¿Cómo lograr competencia gramatical y ortográfica? Eso no lo menciona ni el programa ni el libro de texto.

Los profesores, al percibir las disfunciones, los obstáculos al aprendizaje y los problemas que aparecen en las aulas, obviamente que entran en una fase de tensión, de pensar que están haciendo mal las cosas. Muchos salen de ella utilizando una buena dosis de intuición, de sentido común, de saber experiencial y de conocimientos didácticos (Llena, Paris y Quinquer, 2003), pero ¿cuáles son esos conocimientos didácticos? Quizá la respuesta no la tenemos aquí. Lo que sí se puede decir, es que los enseñantes al encontrarse en un contexto de cambios, tienen que convertirse en personas humanas y no objetos de cambio.

Lo anterior enfrenta al maestro a un dilema ¿sigue enseñando gramática y ortografía?, o se sienta a esperar que el alumno por él mismo, por simple observación entienda, comprenda y razone las cuestiones gramaticales, tal como el caso del ejercicio de los signos de puntuación, del libro de español (SEP, 2010), en donde para verificar dicho uso intercambian con otro compañero quien le revisará. Pero, el discípulo

¿sabe las reglas? ¿Tiene internet disponible para consultar? ¿Lleva consigo el manual de ortografía de la RAE? Desde mi perspectiva, esto realmente es un dilema.

Lo que sí es una realidad, es que lo cotidiano del aula, sólo se puede averiguarse en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en ella, desde una perspectiva dinámica, reflexiva, como menciona Zabala (1998). He aquí otra justificación para este estudio.

Por ello, en el caso de la ortografía y la gramática, que motiva la realización del estudio, reviste gran importancia su aprendizaje en la educación primaria, nivel donde son aplicados los principios básicos de la práctica de la escritura. Así, los docentes pueden retomar de una manera reflexiva la enseñanza de los conceptos gramaticales y ortográficos. Sin embargo, hay una sensación de pérdida a nivel de reflexión, con respecto a la forma de aprenderlas que se daba anteriormente. Si ya había problemas, la apuesta a la interiorización consciente de la regla, sin pasar por las fases del intelecto, los agudiza.

Por otra parte, hacer este estudio representa una responsabilidad para todos los implicados en el PEA, pues la reflexión sobre la lengua consiste en el análisis que los educandos hacen del lenguaje que usan cotidianamente y por consiguiente conocen. En este sentido, el análisis de la lengua orienta el conocimiento del desarrollo de la capacidad lingüística y comunicativa, mediante el estudio de las características del lenguaje escrito y las específicas del lenguaje oral, a través del análisis de las prácticas discursivas sobre el PEA de la gramática y la ortografía.

Lo anterior me lleva a una serie de considerandos al nivel del problema del aprendizaje de la gramática y la ortografía. Primero, los materiales de enseñanza con que cuentan los profesores, para trabajar la asignatura de Español son diversos; en la secuencia propuesta se remite a ellos como un indicador para el diseño del trabajo la misma. Y si bien éstos están elaborados desde distintas perspectivas, constructivista, sociocultural, enfoque de competencias, etcétera, la forma de abordar la gramática y la ortografía me hace suponer que éstos no siempre van en el mismo camino de la búsqueda del conocimiento.

En el mismo orden de ideas, a pesar de que la enseñanza de la Asignatura de Español en la educación básica mexicana ha sido objeto de varias reformas curriculares a partir de 1993, sin embargo, he de admitir que los resultados académicos no han sido los esperados. Existe una fuerte crítica hacia el sistema educativo y en especial hacia los docentes por los resultados obtenidos por sus alumnos en pruebas nacionales e internacionales como PISA, EXCALE y ENLACE. Sobre esta última, la crítica más fuerte que se ha generado, es que los estudiantes que egresan de la educación básica, carecen de las herramientas básicas para continuar con éxito sus estudios.

Efectivamente, los resultados en la práctica docente en el nivel básico no han sido muy halagadores. A nivel nacional, en las pruebas internacionales México no ha salido bien librado. Por ejemplo, México en PISA 2006, apenas se ubicó en el nivel 2 en el rubro de competencias lectoras, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), muy por debajo de países como Nueva Zelanda, Canadá o Japón. (OCDE, 2007).

Por otra parte, de acuerdo a los resultados de ENLACE a nivel estado de Veracruz, los alumnos han presentado serias deficiencias en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura de Español, pues los porcentajes están muy por debajo de la media nacional; en el 2006 Veracruz obtuvo 17.9 % en niveles de logro bueno y excelente, en tanto que la media nacional era de 21.3 (SEP, 2013). A partir de allí, el estado ha sido catalogado como entidad con diferencia histórica por debajo de la diferencia nacional (Véase Tabla 4 en Anexos).

Otras pruebas similares como EXCALE muestran también serios problemas en el aprendizaje de los contenidos del español, especialmente en el caso de reflexión sobre la lengua, los contenidos relativos a la gramática y la ortografía son los más bajos en porcentaje (INEE, 2006). Así por ejemplo, el contenido ortográfico *usos de signos de puntuación*, apareció con 25% de aciertos, en tanto que el contenido gramatical *noción y uso de adverbios*, tuvo tan solo 20% de aciertos (Véase Tabla 5 en Anexos). Estos resultados me hacen pensar que pareciera que la educación básica no está cumpliendo con sus finalidades, pues los alumnos no están apropiándose del conocimiento y el uso correcto de la lengua española.

En conclusión, ante las dificultades, obstáculos, mitos, tensiones, resultados de pruebas, etcétera, el problema es que los alumnos no aprenden a escribir correctamente, de acuerdo a la gramática y ortografía que marcan las convencionalidades de la escritura del idioma español. Estudian en la escuela estos conceptos pero no se los apropian, pues los textos que redactan no reflejan un conocimiento consciente de los preceptos de la RAE.

2.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Para abordar el problema de la conceptualización gramatical y ortográfica, ee parte de las siguientes preguntas:

General:

¿Cuáles son los procesos mentales que favorecen en la práctica los docentes de sexto grado de primaria para que los alumnos aprendan los conceptos gramaticales y ortográficos del componente de reflexión sobre la lengua y las competencias lingüísticas de la Asignatura de Español en un contexto socio-cultural dado?

Particulares:

¿Cómo es percibido el modelo didáctico personal del docente cuando trabaja contenidos y competencias de español y qué sentido y orientación le da a su estilo de enseñanza de la gramática y la ortografía?

¿Qué estrategias y recursos pedagógicos emplean los docentes para intervenir en una variedad de situaciones didácticas que se le presentan cuando están trabajando en gramática y ortografía?

¿Cuáles son las etapas por las que pasan los alumnos para apropiarse de los conceptos gramaticales y ortográficos del componente reflexión sobre la lengua y de las competencias lingüísticas?

CAPÍTULO II

GÉNESIS DEL LENGUAJE. LOS CONCEPTOS GRAMATICALES Y ORTOGRÁFICOS

*El propósito no es presentar una lista de las
propiedades abstractas del conocimiento humano,
sino ayudar al lector a consumir una apropiación
personal de la estructura dinámica concreta e
inmanente que opera de manera recurrente en sus
propias actividades cognitivas”.*

Bernard J. F. Lonergan

*“El conocimiento es una aventura incierta que
conlleva en sí misma y permanente el riesgo
de ilusión y error”*

Edgar Morín

En el currículum base del sistema educativo mexicano a partir de 1993 se estableció una perspectiva constructivista de la enseñanza-aprendizaje, así como un manejo de la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo y funcional de la lengua; en cambio, el currículo ha tenido una orientación fundamentalmente sociocultural, a partir del plan preliminar 2009 de la RIEB. Las dos primeras perspectivas las dejo de lado en este trabajo, abordando únicamente el enfoque sociocultural por tres razones, que menciono a continuación.

Primero, porque el enfoque sociocultural describe algunos procesos mentales que hacen referencia a fases muy concretas del desarrollo ontogenético, desde dentro, a la luz de los mecanismos implicados en ellos; segundo, porque la escritura forma parte del lenguaje y éste puede convertirse a través de un proceso de interiorización en un instrumento preciso y articulado para el control del comportamiento; tercero, por que explica la formación de los conceptos, la cual se relaciona con las nociones gramaticales y ortográfico que se aprenden en la escuela primaria.

Retomo como sustento el enfoque socio-cultural de Lev S. Vygotsky, haciendo la aclaración que si bien él utilizó el término histórico-cultural para identificar a su propuesta teórica, en este trabajo rescaté el término de sociocultural defendido por J. V. Wertsch. Asimismo, tomé en consideración los aportes teóricos del mismo Vygotsky, de algunos psicólogos de la escuela rusa como Alexander R. Luria, Aleksei N. Leontiev, G. S. Kostiuk, D. N. Bogoyalevlensy, N. A. Menchinskaya, Z. I. Kalmykova, R. G.

Natadze, E. A. Fleshner, V. A. Krutetsky, E. A. Mileryan, L. V. Zankov y B. M. Teplov, y por último, algunas ideas de los seguidores del autor como James V. Wertsch y Michael Cole.

El sustento teórico lo dividí en tres apartados. En el primero abordo el lenguaje, desde la posición oficial de la SEP, en contraste con los aportes de la teoría de Vygotsky, en el segundo, planteo la perspectiva sociohistórica de las concepciones sociales y científicas, sus aportes, contrastes y controversias; en el tercero, hago un análisis del desarrollo de formación de conceptos, a la luz de la experiencia investigativa.

También es preciso que señale que aunque no me basé en esta perspectiva para el análisis, al final presté atención al método trascendental de Bernard Lonergan, asumiendo algunos planteamientos básicos de su obra como puntos de quiebre para la interpretación de los resultados obtenidos, así como de la teoría sociocultural, que sirvió de base para este trabajo, que además sustenta la formación de los conceptos gramaticales y ortográficos en la educación primaria.

2.1 EL LENGUAJE ¿PRÁCTICA SOCIAL O APRENDIZAJE SOCIAL?

El lenguaje es un concepto que puede ser abordado desde diferentes posturas teóricas, pero en lo que coinciden todas, es que es uno de los elementos básicos del desarrollo humano que nos hace diferentes a otras especies. El lenguaje es significación. Por ello la importancia de estudiarlo.

2.1.1 Prácticas sociales del lenguaje

Ahora bien, a partir de puesta en boga del constructivismo, socioconstructivismo, psicolingüística, sociolingüística, etcétera, el lenguaje es objeto de estudio, de análisis y de búsqueda de implicaciones pedagógicas de su aprendizaje. Una muestra de ello es la noción de prácticas sociales del lenguaje, que insertada en los programas de estudio desde 1993, está en la cúspide de su desarrollo en el actual enfoque por competencias.

Dichas prácticas, más bien se refieren a los diferentes usos del lenguaje que permiten al hablante la comunicación oral y escrita, a la representación, interpretación y comprensión de la realidad, la construcción y el intercambio de los conocimientos, la organización y la autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Dichos principios se sustentan en la teoría sociocultural.

Proceso de comunicación y las funciones del lenguaje

Para comenzar, tenemos que entender el proceso de comunicación y las funciones del lenguaje. Desde la posición del enfoque sociocultural, los orígenes de la función social del habla los podemos encontrar en los primeros estadios de la ontogénesis, a partir de dos funciones que aparecen durante el primer año de vida (estadio preintelectual del desarrollo del habla): la descarga emocional y el contacto social (Vygotsky, 1986).

Esta última función, relativamente compleja y socialmente intensa, permite que tempranamente se desarrollen instrumentos de contacto. El niño reacciona específicamente a la voz humana desde la tercera semana de vida (reacciones presociales), por consiguiente, su primera reacción social en relación a ella se produce durante el segundo mes, en tanto que dentro de los primeros meses emergen la risa, el balbuceo, los movimientos y los gestos, como instrumentos de contacto social (Vygotsky, 1986).

Luego advienen las funciones indicativa y simbólica. La primera refiere al hecho de que la palabra no posee, en este estadio del desarrollo, un significado para el niño, sino que inicialmente constituye un indicador. La segunda implica la clasificación de eventos y objetos en términos de categorías generalizadas, y finalmente la formación de relaciones entre categorías (Vygotsky, 1986).

Posteriormente, con la aparición de las fuerzas socioculturales, comienzan a emerger nuevas funciones: la comunicativa y la intelectual, cuya naturaleza es semiótica y atraviesan los planos inter e intrapsicológico. Para el niño, el hablar es tan importante como el actuar para lograr una meta, ya que no habla sólo de lo que está llevando a

cabo; su acción y conversación son parte de una única y misma función psicológica dirigida hacia la solución del problema o situación planteada (Vygotsky, 1979, 1986).

Cuanto más compleja resulte la acción exigida por la situación, y menos directa sea su solución, tanto mayor será la importancia del papel desempeñado por el lenguaje en la operación como un todo, adquiriendo una importancia tal, que si el niño no pudiese hablar, no podría realizar la tarea encomendada. Lo anterior tiene mucha influencia en la formación de los conceptos gramaticales y ortográficos, donde el lenguaje juega un papel importante.

Vigotsky (1986) concluye diciendo que los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda del lenguaje, así como con la de sus ojos y sus manos. Esta unidad de percepción, lenguaje y acción, constituye para este autor el objeto central para el análisis del origen de las formas de conducta humanas. Es por ello que comprender el habla requiere comprender de qué se habla. Desde mi perspectiva, la estructura habitual de las cosas se modifica bajo el impacto del nuevo significado que ha adquirido, por lo que no es suficiente la comprensión de lo que se habla si no hay reflexión.

Este enfoque reconoce que el lenguaje es también una función psicológica superior y juega un papel central en el desarrollo de otras funciones superiores. En este proceso, la mente es formada socialmente porque es la primera vía de contacto mental y de comunicación con los otros y representa una herramienta indispensable para el pensamiento. El lenguaje entonces constituye un puente de primer orden entre el mundo sociocultural y el funcionamiento mental del individuo. Mi posición al respecto es que este puede explicarse no en términos puros de lenguaje, sino de expresión en términos de significados.

El dominio de lo abstracto combinado con las operaciones internas, capacita al niño para progresar hacia la formación de nuevos conceptos. Los contenidos semánticos o significados son asimilados en sus comienzos por el niño como parte de la herencia social de la que forma parte el lenguaje. Sin embargo, el lenguaje tiene que estar expresado en otras funciones intelectivas para que se llegue a la conceptualización. Además, el concepto puede quedar únicamente a nivel de definición, lo que no genera

ningún conocimiento. Entonces el papel del lenguaje para el entendimiento es fundamental por la significación.

Sin embargo, no hay que perder de vista que es el lenguaje del medio ambiente con sus significados estables y permanentes será el que señale la dirección que seguirá la generalización del niño. El adulto es quien suministra el significado ya hecho de una palabra, alrededor del cual el niño formará un complejo con particularidades estructurales, funcionales y genéticas. Y es precisamente allí cuando puede ocurrir que el lenguaje, en lugar de ser ese instrumento psicológico que menciona Vygotsky, se convierta en obstáculo para la generación de un concepto verdadero. Por ejemplo, cuando el docente enseña un concepto gramatical tipo complejo difuso, el cual no genera un avance en el desarrollo conceptual de los alumnos.

El dominio de lo abstracto, combinado con las operaciones internas, capacita al niño para progresar hacia la formación de nuevos conceptos. Los contenidos semánticos o significados son asimilados en sus comienzos por aquel como parte de la herencia social de la que forma parte el lenguaje. Esto es así, hasta determinada etapa, cuando el alumno toma conciencia del lenguaje como instrumento, y puede reflexionar y preguntarse a sí mismo qué está aprendiendo.

Por consiguiente, el lenguaje del medio ambiente con sus significados estables y permanentes será el que señale la dirección que seguirá la generalización del niño. El adulto es quien suministra el significado ya hecho de una palabra y alrededor del cual el niño formará un complejo con particularidades estructurales, funcionales y genéticas del pensamiento que le compete. De esta manera, aquel comenzará a operar con conceptos y a practicar el pensamiento conceptual, antes de tener un conocimiento claro de los mismos. Sin embargo, puede quedarse en el pseudoconcepto y nunca pasar al concepto verdadero, entonces el papel del lenguaje es importante a nivel de significación.

Lenguaje

Por otra parte, lenguaje ¿es solo hablar? De acuerdo con Vygotsky (1986), el lenguaje y el conocimiento se desarrollan de manera separada, pero a medida que los niños adquieren el lenguaje de su entorno sociocultural, el desarrollo cognoscitivo y el

lenguaje se unen para formar un nuevo nivel por medio del cual los niños comienzan a guiar su actividad. En este sentido, se puede dar un uso al lenguaje de acuerdo con las intenciones comunicativas de manera funcional por que promueve el desarrollo de actividades de interacción lingüística para la satisfacción de necesidades sociales de comunicación. Consiguientemente, coincide en este punto en que es importante en el PEA, pero en cuanto a la significación del intelecto.

Por lo tanto, el lenguaje no es únicamente hablar, pues este se desarrolla y adquiere en la interacción social, mediante la participación en actos de lectura y escritura, lo cual puede ayudar a lograr un mayor dominio en la producción e interpretación de los textos escritos en diversas situaciones sociales. No obstante, no perdamos de vista que antes de los conceptos está la intelección, por lo tanto la participación no solo es social, sino también individual.

Para Vygotsky (1986) el desarrollo humano se produce mediante procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social llamado cultura. Dicha transmisión cultural se realiza a través del lenguaje, que es el principal vehículo de estos procesos y que influye decisivamente en el desarrollo de la mente (Cole, 1999).

En este sentido para Vygotsky (1986) el lenguaje es el medio social de comunicación con otras personas; constituye el instrumento psicológico más poderoso dentro del repertorio semiótico que toda sociedad ofrece a sus integrantes, puesto que sus propiedades recursivas lo convierte en el único sistema con el que los sujetos pueden implementar operaciones metaconscientes, y así desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico (Vygotsky, 1979). Aquí, tiene lugar lo que Vygotsky menciona como operaciones metaconscientes. ¿El chispazo intelectual será una operación metaconsciente?

El hombre, menciona Luria (1960) por su parte, asimila el lenguaje oral y gracias a éste puede asimilar la experiencia del género humano construida a través de miles de años de historia. Luria dice que cuanto el niño aprende en la escuela a leer y escribir asimila una experiencia humano-social. Es a través de la generalización verbal como el niño se adueña de un nuevo factor de desarrollo (que es la adquisición de la

experiencia humano-social) y se convierte rápidamente en el factor fundamental de su formación mental. Pero, a mi entender, la generalización verbal requiere de inquirir, pues la pregunta es fundamental para avanzar en el desarrollo del conocimiento.

Luria (1960) señala que el desarrollo mental a través de la adquisición de la experiencia humano social por medio del lenguaje, es el tercer tipo de desarrollo que no existe en los animales y que constituye la mayor conquista del género humano. La función de la generalización es la principal del lenguaje, sin la cual, sería imposible adquirir las experiencias de las generalización anteriores, menciona Luria; por lo que el lenguaje no solo es un medio de generalización, sino al mismo tiempo la base del pensamiento. Mi punto de vista en este punto es que, la utilidad de las palabras es importante en la significatividad del lenguaje cotidiano.

Así, tenemos que cuando el niño asimila el lenguaje se capacita para organizar de modo nuevo la percepción y la memoria, asimilando las formas más complejas de reflexión sobre los objetos del mundo exterior, adquiriendo así la capacidad de sacar conclusiones de sus propias observaciones, de hacer deducciones y poder conquistar todas las potencialidades del pensamiento. En este punto me doy cuenta que, las funciones intelectivas que se ponen en acción no son únicamente la percepción y la memoria, el atender es importante, también el evocar, pero el entender juega un papel más importante.

Por otra parte, Vygostky señala que además de promover generalizaciones e indicar relaciones, el lenguaje transmite sistemas simbólicos de lectura e interpretación del mundo que, históricamente desarrollados, constituyen una estructura de significaciones que atraviesa al sujeto desde su nacimiento (Vygotsky, 1986). Desde mi perspectiva, la significación en el lenguaje es importante, pues es constitutiva de la comunicación humana.

Pero además, el lenguaje no puede ser descubierto. pues en primer lugar, en su desarrollo ontogenético el pensamiento y el lenguaje provienen de distintas raíces genéticas; segundo, en el desarrollo del habla del niño se puede establecer con certeza una etapa preintelectual y en su desarrollo una etapa prelingüística y tercero, hasta un cierto punto en el tiempo, los dos siguen líneas separadas independientemente una de

otra. Y por último, en un momento determinado, las dos líneas se encuentran y entonces el pensamiento se forma verbal y el lenguaje racional (Vygotsky, 1986).

El desarrollo del lenguaje sigue las mismas etapas, el mismo camino y obedece a las mismas leyes que todas las otras operaciones mentales, involucrando el uso de signos, tales como la numeración o las ayudas nemotécnicas. Estas operaciones se desarrollan generalmente en cuatro etapas: fase primitiva o natural, fase de la psicología simple, fase de los signos y fase del crecimiento interno.

A continuación se describen las fases del desarrollo del lenguaje en el niño. Aunque no pueden considerarse universales, si tienen algunos puntos rescatables, que ayudan a entender la formación de conceptos en los alumnos. La primera fase llamada primitiva o natural corresponde al lenguaje preintelectual y al pensamiento preverbal cuando estas operaciones aparecen en su forma original de la misma manera que se desarrollaron en el nivel primitivo del comportamiento.

Después se tiene la fase denominada psicología simple en la que el niño experimenta con las propiedades físicas de su propio cuerpo y con los objetos que se encuentran a su alrededor, aplicando esta experiencia al uso de herramientas y es el primer ejercicio de la naciente inteligencia práctica del niño. En esta fase puede observarse que el desarrollo del lenguaje se manifiesta por el uso correcto de las formas y estructuras gramaticales, antes de que haya comprendido las operaciones lógicas en las cuales se apoyan. El niño puede operar con oraciones subordinadas, con palabras tales como “porque” mucho antes de que pueda entender las relaciones causales, condicionales o temporales. Por tanto domina antes la sintaxis del lenguaje que la del pensamiento.

La tercera fase llamada de los signos, se distingue por los signos externos, operaciones externas que son utilizadas como ayuda en la solución de problemas internos. Es la etapa donde el niño cuenta con los dedos y recurre a ayudas nemotécnicas. En el desarrollo del lenguaje corresponde a la fase egocéntrica.

La cuarta fase se denomina de crecimiento interno y se caracteriza porque en ella la operación externa se convierte en interna y sufre un cambio profundo en el proceso.

Aquí el niño comienza a contar con su mente y usa la memoria lógica, es decir, inicia la operación con relaciones inherentes y signos interiorizados. En el desarrollo del habla es la etapa del lenguaje interiorizado, sin sonido

Se da aquí, una relación constante entre las operaciones externas e internas, una forma fácil y frecuentemente cambiante en la otra. El lenguaje interiorizado puede estar muy cerca en la forma del lenguaje externo sin ser exactamente igual, cuando sirve como preparación para el lenguaje externo. No existe una división tajante entre el comportamiento interiorizado y el externo y se influyen mutuamente. Desde mi enfoque, el lenguaje no es mediado, sino que inmediatamente se dirige a la persona que está ahí.

Vygotsky, por el contrario, sostiene que en este proceso el niño interioriza las herramientas necesarias para pensar y resolver problemas de un modo más elaborado que si actuara solo. El desarrollo individual es mediado por la interacción con otras personas más hábiles en el uso de instrumentos culturales. Uno de estos instrumentos culturales es el lenguaje, cuya relevancia se debe a su incidencia sobre la cognición en tanto permite la formación de nuevas estructuras y procesos cognitivos, como los conceptos gramaticales y ortográficos.

Lengua

Otro concepto central del enfoque sociocultural es el de lengua. El habla se convierte para Vygotsky en una teoría del aprendizaje, que entiende el desarrollo de una lengua como un proceso creativo y cognoscitivo, concentrándose en temas actuales que están relacionados con la experiencia propia de los alumnos. Asimismo, toma en cuenta los antecedentes y los intereses específicos de cada grupo de alumnos, siendo un procedimiento flexible y negociable para lograr objetivos lingüísticos, prácticos y pedagógicos. Sin embargo, estos no siempre van de la mano, ni son prácticos. Difiero en este punto por las experiencias observadas en la formación de conceptos en el campo de la investigación.

La palabra es denominada por Vigotsky microcosmos de la conciencia humana, desde su singularidad tiene sólo un significado, pero éste no es más que una potencia

que se realiza en el lenguaje vivo, en el cual este significado es uno de entre todos los posibles sentidos, pues como señala el autor, los significados de las palabras sufren un proceso de desarrollo, son dinámicas y no formaciones estáticas, pues estas cambian al mismo tiempo que el niño se desarrolla de acuerdo a las diferentes formas en que funciona el pensamiento (Vygotsky, 1986). Mi visión no concuerda con ello totalmente, pues la conciencia humana puede valerse de la palabra, más no ser la conciencia en sí. Ese puede ser un problema para la conceptualización.

El argumento es que, esto es así porque la palabra se encuentra inserta en un contexto del cual toma su contenido intelectual y afectivo, impregnándose de éste y pasando a significar entonces algo diferente y específico a lo que significa aisladamente y fuera de contexto (Vygotsky, 1986, Cole, 1999). La significación sí es importante en el lenguaje, más no es el camino para llegar a la conciencia, pues a esta se viene por el juicio.

En un inicio del desarrollo constituye una generalización del tipo más elemental, cuya función de atribución consiste en señalar un objeto aislado (acto o cualidad), sustituirlo o representarlo, y únicamente a medida que el niño se desarrolla, pasa a formar cada vez formas más elevadas de generalización, cumpliendo una función significativa, que introduce al objeto identificado en un sistema de conexiones y relaciones, analizándolo y estableciendo generalizaciones, culminando este proceso con la formación de auténticos y verdaderos conceptos (Vygotsky, 1986). Desde mi perspectiva considero que hay que profundizar en el análisis de la significación.

Es decir, los significados (estructura semántica interna) de las palabras evolucionan. De todos modos, Vygotsky (1986) especifica que el significado de la palabra, en cualquier edad, constituye, desde el punto de vista psicológico, una generalización. Cuando el niño asimila una nueva palabra relacionada con un significado, el desarrollo de éste no finaliza, sino que sólo comienza. Es por ello que el significado de la palabra en el niño no coincide con el del adulto, por poseer una estructura diferente a diferentes edades. Aunque hay casos que la nueva palabra es errónea completamente, por lo que se requiere significación por parte del maestro.

En el niño, la generalización no es de orden superior, responsable de los conceptos (relación lógica), sino de carácter más gráfico y visual (relación fáctica). Para Vygotsky, el significado de la palabra constituye una unidad de análisis de la relación entre el pensamiento y el lenguaje. Tras la palabra no sólo se halla el pensamiento, es decir, este fenómeno psicológico no es la última instancia del proceso, sino que el objetivo y el motivo de la expresión del pensamiento son el afecto y la emoción (Vygotsky, 1986).

Tanto para Vigostky como para Luria, la palabra se toma en un elemento fundamental del lenguaje, que como célula del pensamiento se dirige las operaciones mentales, que como célula del pensamiento dirige las operaciones mentales, controla su curso y las canaliza hacia la solución de problemas (Wertsch, 1986). En esta situación los niños tienen que aprender un universo de significaciones, al igual que un grupo de palabras que no son inventadas por ellos.

Habla

Vygotsky (1986) diferencia dos planos en el lenguaje: su aspecto interno, con sentido semántico, y el externo, la dimensión sonora, física. Ambos planos forman una unidad, aunque cada uno de ellos posee sus propias leyes de movimiento, que sigue desarrollos opuestos.

En el niño, el aspecto externo del lenguaje. se desarrolla partiendo de una palabra, encadenando luego dos o tres, pasando a la frase simple y encadenando seguidamente frases, para después hacerlo con oraciones compuestas y al lenguaje coherente constituido por una serie completa de oraciones. Se trata del dominio de su aspecto fásico, desde las partes hacia el todo (Vygotsky, 1986). Esto lo hace desde el habla externa, pero el problema es cuando pasa al proceso escritor, por ejemplo, una sintaxis simplificada caracteriza a la predicación que aparece en el habla externa cuando los interlocutores saben de qué se habla, pero no siempre saben lo que escriben.

Por otra parte, en el aspecto interno, semántico del lenguaje, la primera palabra del niño representa por su significado toda una frase completa, una oración de una sola palabra, es decir, se comienza por el todo, por la oración y solamente después el niño

pasa a dominar las diferentes unidades semánticas, dividiendo su pensamiento aglutinado en una serie de significados verbales asilados enlazados entre sí (Vygotsky, 1986).

Alrededor de los tres años, en el niño se constituye el habla egocéntrica que permite la emergencia de una nueva función autorregulativa semejante a la del lenguaje interno, convirtiéndose en un instrumento del pensamiento práctico. Este tipo de habla impulsa el desarrollo, constituye una forma observada en la transición del habla externa a la interna, y en el plano del pensamiento representa uno de los fenómenos de transición de las funciones intersíquicas a las intrapsíquicas (Vygotsky, 1986).

Su forma externa refleja el hecho de que, el niño aún no ha diferenciado completamente en este momento del desarrollo, esta autorregulación de la función de contacto social e interacción social. Los fenómenos que caracterizan a este tipo de lenguaje son: la ilusión de ser comprendido, el monólogo colectivo y la vocalización.

El niño manifiesta una tendencia a la abreviación, a una debilitación de la sintaxis a la condensación. Esto es algo que se observa también en la formación de conceptos. Hacia el umbral de la edad escolar, el lenguaje escrito se subsume en la formación del habla interna. Vygotsky (1986) plantea que este tipo de lenguaje representa una fase previa al desarrollo del lenguaje interno.

Vygotsky (1986), sostiene que el lenguaje interno es la capacidad del sujeto de formularse a sí mismo de modo silente, ideas encarnadas en palabras. Este lenguaje constituye un papel principal en el proceso de pensamiento y su emergencia tiene su punto de partida en el lenguaje externo para luego tornarse en un medio para los procesos internos de pensamiento del niño. Por ello, este tipo de lenguaje constituye una función diferente, independiente y única.

Los aspectos del lenguaje externo o comunicativo, así como los del lenguaje egocéntrico, se internalizan para convertirse en la base del lenguaje interno. El habla interna permite planificar y regular la actividad y deriva de la participación en la interacción social verbal (Vygotsky, 1986). Sin embargo, para hablar consigo mismo,

el sujeto no necesita pronunciar las palabras en forma completa, le basta la intención para saber qué palabra va a pronunciar, es decir, se trata de un lenguaje que opera preferentemente con la semántica y no con la fonética (Vygotsky, 1986).

Vygotsky (1979) en relación al lenguaje interiorizado indicó que:

El lenguaje interiorizado se desarrolla a través de lentas acumulaciones de cambios funcionales y estructurales, se separa del habla externa del niño, simultáneamente con la diferencia de las funciones sociales y egocéntricas del lenguaje y finalmente las estructuras de éste último dominados por el niño se convierten en las estructuras básicas del pensamiento (p. 68).

El habla se adquiere de forma natural ya que se aprende a hablar, escuchando y hablando, participando en contextos donde se practica el lenguaje oral. Para hacer uso del lenguaje oral no se necesita tener conciencia de los fonemas, en cambio, la adquisición de la lengua escrita supone elaborar representaciones fonológicas y establecer un sistema de correspondencias gramema-fonema para lo cual es necesario tener conciencia de la existencia de los fonemas para aprender a leer en sistemas alfabéticos. Nuevamente se nos presenta la necesidad de que el concepto no sea el último eslabón del conocimiento, sino que se debe avanzar hacia la concientización.

Habilidades lingüísticas

El enfoque comunicativo de la lengua, es de las bases teórico-metodológicas, para la enseñanza de la lengua en los programas de estudios, persistiendo en el actual. En él se pone de relieve el reconocimiento del alumno como un sujeto en situación cultural que ha desarrollado un nivel determinado de competencia lingüística y comunicativa, con necesidades comunicativas reales, para así, dar el carácter integral a las habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) que comprenden dichas competencias. Lo anterior tiene cierta vinculación con la importancia dada por Vygotsky al lenguaje, el cual representa un puente muy importante entre el mundo sociocultural y el funcionamiento mental del individuo. La adquisición del lenguaje es la piedra angular del desarrollo cognoscitivo del niño en la perspectiva vygotskiana.

La comprensión e integración al entorno social, lleva a ensanchar las capacidades lingüísticas y comunicativas de los individuos, por tanto la enseñanza del español en la escuela tiene que retomar aspectos como la complejidad funcional del

lenguaje, las condiciones de su adquisición, los cuales muchas veces se convierten en obstáculo para el aprendizaje de la gramática y la ortografía, por ejemplo.

Cultura oral y cultura escrita

Poco a poco el pensamiento verbal o lenguaje interiorizado posibilitará organizar los contenidos semánticos que serán exteriorizados a través de la estructuración y ordenación sintáctica. En este sentido, desde una posición basada en las aportaciones del enfoque sociocultural y constructivista, se sugiere que el proceso de adquisición del lenguaje oral y escrito sería equivalente. El ejemplo de ello es, que en la enseñanza de la lectura se plantee un juego de adivinanzas en el que los niños vayan elaborando la noción de lo escrito de un modo natural, de forma similar a como se produce la adquisición de la lengua oral.

Uno de los objetivos que se persigue con la enseñanza del español es desarrollar la capacidad comunicativa oral y escrita de los alumnos en situaciones reales o ficticias en el salón de clases. Aquí se considera la lengua como un instrumento con el cual los seres humanos interactúan. Para Vygostky (1979) tanto la lectura como la escritura revisten subjetivamente puntos de enlace que instauran amplitud en el intelecto. Así, el lenguaje oral es la unidad primaria de escritura en el niño y progresivamente se conjugan los signos gráficos, en los que el dibujo y el garabato representan la relación que sostiene con el objeto en virtud del significado que le inscriben.

En este sentido la lectura y la escritura denotan una interacción comunicativa entre el individuo y los aportes que resultan de su experiencia previa o la teoría de su mundo interior. Pues al representar gráficamente lo que piensa, conoce o lee, la escritura se constituye en una herramienta de expresión social. Los niños de entre cuatro y siete años construyen sus propios conocimientos sobre la escritura. El desarrollo metalinguístico se inicia en los niños a partir de esa edad, lo cual significa que ya están capacitados para iniciar el análisis de la estructura sonora del habla.

El habla posee un carácter dialogal y por ello ofrece la posibilidad de que el sujeto deje una expresión elíptica, abreviada o inconclusa, no requiriendo movilizar todas las palabras que serían necesarias para expresar el mismo pensamiento en las condiciones que requiere el lenguaje escrito (Vygotsky, 1986). Los niños que están en

las aulas provienen de entornos diversos, en los que la cultura escrita tiene una presencia diferente, por lo tanto los niños inician la experiencia formal de aprendizaje y enseñanza desarrollando concepciones propias acerca del lenguaje escrito y que se debe poner énfasis en el significado de lo que se aprende.

Lo que distingo es que en este contexto, la gramática se desarrolla antes que la lógica, siendo que el niño aprende relativamente tarde las operaciones mentales correspondientes a las formas verbales que ha estado usando durante largo tiempo.

Prácticas sociales como enfoque del Español

El propósito de la Asignatura de Español para la Educación Básica es desarrollar las competencias necesarias para que los alumnos participen en las prácticas sociales más comunes en la escuela, la familia y la comunidad y puedan hacer uso de la escritura, oralidad y lectura para el logro de sus propios fines.

Por lo tanto, la estructuración del Programa de Español está en función al uso de las prácticas sociales del lenguaje. Parte del supuesto que reconocer y aprovechar los aprendizajes que los niños han realizado alrededor del lenguaje es fundamental para incrementar sus posibilidades comunicativas. Pero en sí, ¿qué son las prácticas sociales?

La lectura, la escritura y la expresión oral son presentadas en el programa como actividades relacionadas, a partir de la idea de que una práctica social del lenguaje puede involucrar diferentes tipos de actividades. La orientación es claramente hacia la producción contextualizada del lenguaje y la comprensión de la variedad textual, así como el aprendizaje de diferentes formas de leer, escribir, estudiar e interpretar textos.

La interacción social y prácticas del lenguaje

Por otra parte, el proceso de adquisición del lenguaje es posible a partir de las experiencias del niño con las personas y el mundo de los objetos, en que el intercambio verbal con los adultos, se convierte en un factor determinante que permite el acceso a una organización conceptual del mundo. Por ello, el elemento social es decisivo en el desarrollo general del niño y en la estructura misma del pensamiento.

Vygostky (1986) consideró al lenguaje oral como instrumento de interacción social y de formación del pensamiento. Está compuesto de réplicas y consiste en una cadena de reacciones que no constituye una actividad volitiva compleja, cuya expresión es inmediata y no previamente reflexionada. Mi punto de vista en este punto es que, el borrador mental es habla interna, no solo funciona como borrador en el habla escrita, sino también en el habla oral, consecuentemente las concepciones no ocurren en el vacío, como dice Lonergan (1999), sino aparecen en combinaciones con experiencias, imágenes, preguntas y actos de intelección.

Competencia comunicativa

La competencia comunicativa, según Dell Hymes, (citado por Ruiz, 2002) consta de cuatro componentes: el lingüístico que se refiere al conocimiento y aplicación de los modelos fónicos, léxicos, gramaticales y textuales del sistema de la lengua; el discursivo que se refiere al conocimiento y la aplicación de los distintos tipos de discurso y su orientación en función de las situaciones comunicativas en que se producen e interpretan; el componente estratégico que alude al conocimiento de los campos de la experiencia y de los objetos del mundo, así como a sus relaciones, lo que posibilita la aplicación de determinadas estrategias para que un hablante inicie, mantenga, redirija y termine la comunicación; un componente sociocultural que se refiere al conocimiento y aplicación de las reglas sociales y de las normas de interacción entre los individuos y las instituciones, al conocimiento de la historia cultural y las reglas de relaciones entre los objetos sociales. Se refiere, además a la comprensión del contexto social donde tiene lugar la comunicación, la interrelación de los roles y el propósito perseguido.

La importancia de esto último radica en que las aulas están pobladas de alumnos a los cuales se ha pretendido homogeneizar, pero que provienen de las más heterogéneas fuentes socioculturales y psicosociales, lo que induce a que se traslade la óptica de enseñanza al aprendizaje. En el Programa de Español, las competencias a desarrollar están señaladas en los aprendizajes esperados que de manera individual y colectiva contribuyen al desarrollo de las competencias generales y de las competencias de la asignatura. La noción de competencia que permea es la “conjunto de conocimientos, habilidades que son puestas en una situación concreta” (SEP, 23, 2009).

Con la asignatura de Español se busca el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas. Por competencias lingüísticas se entiende las habilidades para usar el lenguaje, es decir para la expresión e interpretación de conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos, tanto orales como escritos para una interacción lingüísticamente hablando en todos los contextos socioculturales.

Las competencias comunicativas aluden a una serie de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se apoyan e interrelacionan en el acto de la comunicación y para ello se vale del lenguaje como medio para interactuar en los diferentes contextos socioculturales. Asimismo, el Programa de Español, busca desarrollar cinco competencias lingüísticas: el empleo del lenguaje como medio de comunicación y aprendizaje, toma de decisiones basadas en información, comunicación afectiva y efectiva y uso del lenguaje como herramienta.

Bajo este supuesto, los alumnos al desarrollar las competencias comunicativas y lingüísticas pueden participar de manera eficaz en las diferentes prácticas sociales de lenguaje, ya sea a nivel áulico como extra áulico, por consiguiente, el desarrollo de competencias es un proceso observable en todas las esferas de accionar de las personas y no solo de lo que ocurre en la escuela.

Función mediadora de textos en el desarrollo lingüístico cognitivo

El lenguaje es un sistema de signos y cuando éste se utiliza para comunicar y pensar da lugar al desarrollo de una función psicológica superior (hablar y escuchar el lenguaje). Algo semejante ocurre con el lenguaje escrito. La escritura tal y como fue considerada por Vygotsky (1986) es un sistema de signos contruidos a partir del lenguaje oral. Leer y escribir son instrumentos para que el alumno explore multiplicidad de vivencias que le permitan comunicarse consigo mismo, con el mundo, con sus pares ya adultos. El lenguaje como instrumento mediador de las funciones que le atribuyen para la construcción de significados, básicamente la función referencial y con sus dos variantes: referencias proposicionales y discursivas.

La enseñanza de la lectura y escritura se sitúa en la actitud del docente en la mediación de la lengua escrita. Ferreiro y Teberosky (1999) sostienen que si el niño pasa por un proceso natural para aprender a hablar no tiene que ser diferente para aprender a escribir, pues el niño tiene la capacidad de disfrutar y consolidar el aprendizaje de ambas experiencias, lo que permitirá construir gradualmente su sistema de escritura. Mi posición al respecto es que, la función mediadora de los textos es parcial para el desarrollo lingüístico cognitivo, pues puede darse, por ejemplo, el malentendido incluso con habla plena cuando los pensamientos de la gente van en direcciones opuestas.

2.1.2 Procesos de alfabetización

El programa de estudios se sustentaba en un concepto de alfabetización como proceso continuo mediante el cual se adoptan formas más pertinentes de expresión y se profundiza en los niveles de comprensión como respuesta a las intenciones o propósitos comunicativos, lo cual se refleja en el propósito mismo de la asignatura cuando menciona que debe favorecer las capacidades expresivas de los alumnos al potenciar su competencia comunicativa, logrando eficacia en la producción de actos verbales y el empleo adecuado de la lengua a diversas situaciones de uso. No obstante, el proceso de alfabetización no se observa cuando un alumno escribe vals y la maestra le recrimina dice que es val's, recibiendo de la maestra una retroalimentación no tan favorecedora de la alfabetización.

Desarrollo cognitivo y psicolingüístico en la construcción del lenguaje escrito

Otro aspecto clave que se retomaba en los programas de estudio, es el de conflicto cognitivo. En donde el desarrollo intelectual consiste en la construcción de mecanismos reguladores que aseguran formas de equilibrio cada vez más móviles, estables y capaces de compensar un número creciente de perturbaciones. Vygotsky dice que el pensamiento lo genera la motivación, es decir, nuestros deseos, necesidades, intereses y emociones.

En este sentido, el progreso cognitivo no es consecuencia de la suma de pequeños aprendizajes, sino que está regulado por el proceso de equilibración, por lo

que el aprendizaje tiene lugar cuando hay un desequilibrio o conflicto cognitivo. Las ideas previas que se poseen no son cambiadas por otras más adecuadas, sino que es preciso que se produzca un cambio conceptual, que las viejas ideas se modifiquen hasta dar forma a los nuevos conceptos aprendidos. No obstante, debemos prestar atención a lo que los niños rechazan rotundamente.

Desde esta perspectiva, el niño debe utilizar sus propios razonamientos de partida, es decir sus ideas ingenuas y abrirse camino hacia el conocimiento con procedimientos que le son propios, lo cual le lleva a cometer una serie de errores necesarios en la búsqueda del razonamiento correcto, los cuales no deben ser rectificadas o reprimidos por el adulto, sino que debe ser la misma realidad la que se encargue de invalidar los razonamientos inadecuados. Estas consideraciones dan peso tanto a la posición didáctica como a la manera de enseñar gramática y ortografía de la lengua española en la escuela.

Sin embargo, al adoptar la escritura una definición de la unidad, a la que Ferreiro (2007) llama palabra de la lengua, no corresponde necesariamente a las intuiciones lingüísticas del sujeto pre alfabetizado, en donde todas las palabras son tratadas como equivalente al nivel de la representación. Esto es, el desarrollo cognitivo de la escritura alude a más procesos del intelecto, pues la comunicación mediante la escritura se apoya en los significados formales de las palabras, requiriendo un número mayor de vocablos que el habla oral para transmitir la misma idea.

Influencia social y cultural en los procesos de alfabetización

En este mismo tenor, las prácticas sociales del lenguaje son procesos de interrelación que tienen como punto de articulación el lenguaje y sus determinantes son: el propósito comunicativo, el contexto social, el o los destinatarios y el tipo de texto involucrado. En el caso de la gramática y la ortografía, éstas no nos la excepción. La influencia se nota en la pronunciación y escritura de palabras como “pepsi” por pepsi,

El propósito comunicativo alude al objetivo determinado por los intereses, necesidades y compromisos, ya sean individuales o colectivos, que tiene la persona cuando habla, escucha, escribe o lee. El contexto social de la comunicación se refiere a

la manera de hablar, leer, escribir y escuchar de acuerdo al lugar, al momento y a las circunstancias en que se da el acto comunicativo. Sin embargo, los niños pueden generar conceptos potenciales, lo mismo en el mismo urbano que en el rural, siempre y cuando los procesos intelectivos sean los adecuados.

Por su parte, el Programa de Español en la primaria pretende que los alumnos aprendan a leer y escribir una diversidad de textos que puedan satisfacer sus necesidades e intereses, pudiendo desempeñarse tanto en forma oral como escrita en distintas situaciones comunicativas, en este sentido se busca el dominio del español para emplearlo de una forma efectiva en los distintos contextos socio-culturales que imponen las prácticas sociales de la lengua.

Enseñanza centrada en el aprendizaje

Entre las condiciones facilitadoras del aprendizaje, de acuerdo al enfoque sociocultural, pueden señalarse, a manera de ejemplos, al aprendizaje cooperativo, la determinación conjunta de metas, la planeación de actividades significativas; de esta forma se abre la posibilidad de descubrir cuándo y por qué usar determinados conocimientos. En el caso de la gramática y la ortografía, el por qué es una cuestión que no permite la formación de conceptos verdaderos, es válido de inquirir.

En este sentido, en apego a la teoría socio-cultural, la situación de aprendizaje es considerada como una relación social de comunicación. El aprendizaje no solamente implica procesos y resultados, sino también contextos; es por ello indispensable revisar, para observarlo desde una dimensión global, las condiciones que lo favorecen. Mi posición al respecto es que, la expresión entra en el proceso mismo del aprendizaje, por consiguiente, el logro del conocimiento tiende a coincidir con la obtención de habilidades para expresarlo, tal y como menciona Lonergan (1999).

Prácticas alfabetizadoras dentro y fuera de la escuela

Cuando el niño llega a la escuela posee un notable conocimiento de su lengua materna, lo que le permite desarrollar sus competencias lingüísticas en actos comunicativos. Los aprendizajes requieren ser contextualizados a la comunidad del alumno. El aprendizaje del lenguaje inicia prácticamente en contextos no formales, esto

es, en interacción con la familia, con los hermanos mayores, etc. Prueba de ello lo dan los estudios sobre la lectura de cuentos, como una de las actividades que realizan los niños antes que inicien en el aprendizaje formal del lenguaje escrito. De esta manera, se inician en la creación de conocimientos sobre el lenguaje y estructuras de participación en la cultura escrita a partir de interacciones entre padres y sus hijos.

Las interacciones iniciales con los cuentos, por ejemplo, son importantes, pues tienen lugar en el contexto familiar, para Vigostky, en su noción de ZDP señala que no se avanza en este potencial transfiriendo lo que ya sabe, sino a partir de interacciones nuevas con personas adultas o más expertas (Vygotsky, 1979). Mi enfoque es que, debemos considerar la interacción con todas las personas del entorno del niño, no únicamente con las personas que juegan el rol de docente o de los pares. Pero lo más importante es no perder de vista que el lenguaje es cotidiano, no exclusivo de la escuela.

2.1.3 La escritura

La asignatura de español en la escuela primaria es de vital importancia si se considera que hablar, escuchar, leer y escribir son actividades cotidianas que realizan los individuos en tanto sujetos sociales. Escribir y leer, sin embargo, sobresalen por encima de las otras, ya que se lee y escribe por diversas razones, desde el simple entretenimiento hasta para la resolución de problemas. En este sentido como menciona Vygotsky (1979), la enseñanza de la escritura debe estar organizada a modo que la lectura y escritura sean necesarias para algo, es decir, deben ser algo que el niño necesite.

Para Vygotsky (1979) el lenguaje escrito es la función especializada del lenguaje que se diferencia del lenguaje oral, no menos que el lenguaje interior respecto del exterior, sino en relación a su estructura y modo de funcionamiento, que exige para su desarrollo mínimo un alto grado de abstracción, tanto en su aspecto sonoro como respecto de su interlocutor; que por encontrarse ausente debe ser totalmente explícito y también resultar máxima su diferenciación sintáctica. Se trata entonces de un lenguaje que no utiliza palabras, sino significados formales de palabras. Para Vygotsky este tipo de lenguaje constituye la forma más elaborada, exacta y más completa del lenguaje. Empero hablar y escribir son básicamente automatismos, pues el control interno de

quien habla y escribe solo es consciente para ordenar, seleccionar, enseñar o rechazar, nos dice Lonergan (1999).

La escritura en sí, se relaciona con la generación y transmisión de conocimientos, por lo tanto, las sociedades modernas requieren de ella para su organización y desarrollo. Consiguientemente, el dominio de este complejo sistema de signos no puede realizarse de modo puramente mecánico y externo, sino por lo contrario, Vigotsky (1979) dice que ello es más bien la culminación de un largo proceso de desarrollo de determinadas y complejas funciones. A pesar de que la producción de textos escritos es una base para el trabajo en escritura, que plantea el Programa de Español, bajo la premisa de que aprender a redactar es un proceso largo y de gran esfuerzo intelectual, lo cierto es que ni maestros ni alumnos logran entender cuáles son esas funciones intelectivas.

Importancia y evolución de la lengua escrita

A pesar de que la representación escrita del lenguaje ha sido considerada como una adquisición escolar, es decir, como un aprendizaje que tiene lugar de principio a fin en la escuela, lo cierto es que el origen del conocimiento puede ser identificado antes del inicio de la escolarización (Ferreiro, 2007). La adquisición de la lengua materna entonces, es una adquisición preescolar en el sentido de que los principios de la representación gráfica en el niño se dan en los ensayos precoces de producción de trazos con una apariencia gráfica, heterogénea, aunque diferenciada del dibujo. La escritura, como dice Vygotsky, se enseña de modo natural, se cultiva, no se impone, pues el niño se acerca a la escritura como una etapa natural de su desarrollo, no como entrenamiento desde fuera.

Coincidiendo con Ferreiro (2007), se puede hablar de una evolución de la escritura en el niño y que no es totalmente influenciada por la acción de la escuela, en este sentido se da una serie de fases relacionadas unas con otras. Ferreiro sostiene que al nivel de la comprensión de lo escrito, el niño también encuentra problemas de naturaleza lógica y que debe resolver, como en cualquier otro dominio del conocimiento. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que a la par de los avances y

aparición de nuevas formas, también aparecen procesos de reducción, desaparición y desarrollo inverso de viejas formas.

Microhabilidades textuales: sintaxis, morfología, léxico

En la revisión de escritos, normalmente se atienden aspectos periféricos de la escritura (SEP, 2009) así como aspectos ortográficos. Vygotsky dice que podemos estar seguros de que la escritura se desarrollará no como una habilidad que se ejecuta con las manos y los dedos, sino como una forma de lenguaje, realmente compleja. Lo curioso es que señala que la ortografía es importante, pero es conveniente resaltar otros aspectos de los textos que pueden considerarse como centrales, el mismo proceso de la escritura, la coherencia y cohesión, la organización del texto a través de la puntuación, las secciones ordenadas y los aspectos formales como la ortografía (SEP, 2011). En consecuencia, la escritura se enseña como una habilidad motora, mas no como una actividad cultural y compleja (Vygotsky, 1979).

Desde mi perspectiva, las microhabilidades textuales referidas a la sintaxis, la morfología y léxico se dan en un marco de una mediación lingüística, que pretende lograr la competencia gramatical y la textual al mismo tiempo. No obstante, las funciones asignadas a la escritura a nivel intrapersonal, son registrativas, manipulativas y epistémicas, por lo que no consideran que la expresión sea algo más que un instrumento de la concepción. Debemos entender, como dice Lonergan (1999), que el juicio es también una prolongación de un flujo psíquico de preceptos, memorias, imágenes y juicios.

Estrategias cognitivas y metacognitivas

Lo valioso de la lectura y escritura no es la realización de una distinción arbitraria, sino de la relación que se establece entre el niño como sujeto cognoscente y un objeto de conocimiento como es la escritura. Vygosty señala que el pensamiento tiene su equivalente en las palabras, la transición del pensamiento a la palabra, pasa por el significado.

En el caso de la psicogénesis de la reflexión sobre la lengua, por una parte, se hace necesario analizar lo que se relaciona con el conocimiento del autor en cuanto tal,

haciéndose abstracción de su conocimiento de la escritura y por otra parte lo que se relaciona con su conocimiento de la representación gráfica de la lengua. Tras cada pensamiento dice Vygotsky, hay una tendencia afectivo-volitiva que tiene la respuesta al último porqué en el análisis del pensamiento. En este escenario, me percaté que las palabras, son sensibles, como dice Lonergan (1999) pues sostienen y acrecientan la resonancia de la intersubjetividad.

Los niños de entre cuatro y siete años construyen sus propios conocimientos sobre la escritura. El desarrollo metalingüístico se inicia en los niños a partir de esa edad, lo cual significa que ya están capacitados para iniciar el análisis de la estructura sonora del habla. Sin embargo, el proceso es largo, la evolución desde el borrador hasta el escrito refleja un proceso mental complicado menciona Vygotsky. La gran pregunta con las microhabilidades, ¿qué pasó con la gramática y la ortografía?

Mi visión en este punto es que las estrategias cognitivas y metacognitivas pueden ser empleadas para escribir, considerando al alumno como un sujeto activo, capaz de regular su propio aprendizaje, pero al considerar que el cerebro funciona como si fuera la condición de procesos cognitivos de adquisición, codificación y evocación, obvia la acumulación espontánea de actos de intelección.

Proceso de escritura

Si bien la interpretación de una producción escrita de un niño puede hacerse desde dos planos: el primero considerando los aspectos figurativos, como calidad en el trazo, orientación de las gráficas y la presencia de formas convencionales, y que han sido objeto de atención y estudio. De cualquier modo, es importante tomar en cuenta, como menciona Ferreiro (2007), los aspectos constructivos de la misma producción, como crean una serie de representaciones. En este sentido, la escritura pone un cierto significado para los niños, pues como dice Vygotsky, despiertan en ellos una inquietud intrínseca.

En el sexto grado, los propósitos que tienen relación con el estudio son los que se refieren consistentemente a la reflexión sobre las funciones de la ortografía, específicamente en el uso de la ortografía convencional y en las correcciones

ortográficas; y la segunda a la escritura de textos originales, a partir de la organización de la escritura en párrafos estructurados usando la puntuación más cercana a la convencional. Pero, ¿esto es así? ¿Realmente la comunicación se apoya en los significados formales de las palabras? No hay que olvidar, que como dice Vygotsky, la escritura requiere un número mayor de vocablos que el habla oral para transmitir la misma idea.

En la adquisición de la escritura subyace una propuesta de uso reflexivo y funcional, ya que el niño intenta manejar los mismos signos propios de su entorno cultural para expresarse textual y cognoscitivamente. El lenguaje sería el intermediario entre el individuo y su ambiente. Vygotsky dice que es preciso llevar al niño a una comprensión interna de la escritura y disponer que éste sea un desarrollo organizado más que un aprendizaje. Ahora bien, la escritura requiere un acto de significación a nivel experiencial, intelectual y racional del conocimiento que no menciona Vygotsky.

Elementos lingüísticos de la escritura

Por otra parte, él o los destinatarios, se refieren a las personas que leen o escuchan los textos, cuyos intereses y expectativas deben ser tomados en cuenta, así como edad, familiaridad, intereses y conocimientos. El tipo de texto se refiere al conjunto de elementos lingüísticos, según el tipo de texto que se produce: el formato, tipo de lenguaje, organización, grado de formalidad, a fin de poder comunicar con un buen nivel de éxito el mensaje escrito. Pero ello no basta, pues como señala Vygotsky, la escritura se les presenta a los niños desde fuera, de las manos del maestro, en lugar de basarse en las necesidades de los niños, a medida que se van desarrollando y en sus actividades.

En el caso del español, al tratarse de una lengua como una ortografía claramente transparente, la instrucción de la lectura debería estar orientada hacia el conocimiento fonológico y la codificación alfabética. El aprendizaje es desde esta perspectiva, un proceso de construcción de significados compartidos que se produce por la interacción en el marco de la zona de desarrollo próximo. ¿Esto es así? Definitivamente no, la gramática y la ortografía requieren toda una gama de funciones mentales para que

entren en la conciencia de los alumnos y éstos puedan tomar juicios sobre lo que escriben sus compañeros.

Habilidades para la producción de textos escritos

Para escribir se requiere ciertas habilidades. Esto es planteado en contraposición a prácticas anteriores en relación a la escritura y que tenían lugar en las clases de español: realización de pocas actividades con propósitos comunicativos, preferencia al dictado y a la copia, centralización en aspectos ortográficos, trabajo con composiciones libres sin revisión y evaluaciones centradas en aspectos periféricos de la escritura como caligrafía, limpieza y linealidad. Lo anterior, contrasta con la posición de Vygotsky, quien dice que la planificación ocupa un lugar importante en el habla escrita, aun cuando no se redacte, de hecho ningún borrador. La práctica de la escritura directa llamada así por alumnos por la inexistencia de un borrador, es un ejemplo del nivel de significación experiencial de la escritura.

Signo lingüístico

Cabe mencionar que, los problemas planteados por la comprensión del sistema de escritura contribuyen a la construcción de nociones centrales en la reflexión sobre la lengua, la resolución de un problema propio a lo escrito, como es el caso de la relación entre las letras y la palabra de la lengua, la cual juega un rol importante en la construcción del significante. Empero, no se ha entendido totalmente que el lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan a los sonidos y las palabras del lenguaje hablado (Vygotsky, 1979).

Ferreiro (2007) afirma que al concebir a la escritura como un código, es decir como un medio de transcribir unidades sonoras en unidades gráficas lo que en realidad se hace es poner en un primer plano la discriminación perceptiva (visual y auditiva) y la habilidad motriz y las dificultades de aprendizaje giran alrededor de la misma idea. Si no existe dificultad para hacer discriminaciones entre formas visuales o auditivas parecidas, ni para dibujar formas gráficas parecidas, entonces no debe haber dificultades para un aprendizaje de la lengua escrita. Pero como dice Vygotsky (1979), el objeto adopta una función de signo con una historia evolutiva propia que se vuelve

independiente. Para ello tomaré dos consideraciones del enfoque sociocultural sobre el caso.

Primero, el lenguaje tiene un papel central en el desarrollo cultural de la persona, pues se considera un sistema de signos constituido históricamente que media entre los individuos y sus culturas en una espiral dinámica. Segundo, cualquier tipo de signos tiene su origen y una razón social y además, éstos son procedimientos de comunicación. Por consiguiente, el lenguaje tiene dos facetas integradas en cuanto mediador semiótico, por una parte es un instrumento cultural que se emplea para comunicar significados, pero también, dadas sus potencialidades, permite pensar en forma conjunta y construir conocimientos en forma compartida y por otra parte, es un instrumento psicológico que se usa para organizar los pensamientos y para planificar y reflexionar sobre ellos.

Palabra oral y palabra escrita

Por consiguiente, ese mismo aprendizaje debe concebirse como la comprensión del modo en construcción de un sistema de representación y así, los problemas aparecen bajo un ángulo muy diferente. Es importante comprender por qué ciertos elementos esenciales o la comunicación oral (por ejemplo, la entonación) no son retenidos en la representación, incluso cuando deben volver a ser introducidos en la interpretación de esta representación. Vygotsky (1979), al respecto dice que en el habla escrita al excluirse la entonación y el conocimiento del sujeto, eso obliga al niño a usar más palabras y con mayor precisión. Verbi gracia, las locuciones gramaticales en la significación de la gramática.

La palabra entonces tiene diferentes formas -en cuanto a su objetivo funcional- poseen un propio léxico, gramática y sintaxis: el lenguaje escrito y el lenguaje interno son formas monológicas de lenguaje, en tanto que el lenguaje oral es dialogado, ya que prevé la posibilidad de expresión inmediata y por ello escasamente premeditada. Sin embargo, la gramática y la ortografía necesitan de acciones conscientes y totalmente premeditadas.

El conocimiento es parte y producto a la vez del contexto y de la cultura en que se desarrolla. En el caso del español, advierto que enseñarlo es enseñar a pensar, pues

pensamiento y palabra se desarrollan juntos y se construyen en interacción recíproca, se habla pensando y se piensa hablando. El lenguaje interviene en la internalización de cada pensamiento y éste encuentra secuencia en el discurso verbal en el que se encarna. Pero sólo es una parte de ello, está el entendimiento, el razonamiento y el juicio.

En el habla escrita dice Vygotsky, al faltar los apoyos que brindan, la situación y la expresividad, la comunicación ha de alcanzarse mediante las palabras y sus combinaciones, esto requiere que la actividad verbal adopte formas complicadas. Pero no basta con ello, el maestro puede decir a sus alumnos, “fíjense”, los alumnos pueden parecer atentos, pero en realidad no están entendiendo nada.

Estrategias didácticas

En esta perspectiva el papel de la escuela y el maestro consiste en ofrecer oportunidades de aprendizaje, estimular y propiciar la interacción de los niños con el lenguaje, organizar actividades que promuevan la comunicación oral y escrita y propiciar la interacción de los niños con los materiales escritos. Por lo tanto, se recurre al marco explicativo de la didáctica constructivista.

Vista de desde el enfoque interpretativo, la didáctica busca describir los procesos de la interacción educativa en el aula, con la finalidad de aportar elementos para la construcción social de los sentidos de lo acontecido, en el entendido en que cada situación humano-social se construyen sentidos y es importante para este modelo de indagación aportar elementos para describir las interpretaciones que los sujetos realizan de aquello en lo que son actores: la interacción didáctica. La técnica de la pregunta ¿por qué? Así como el uso de la analogía, son buenas estrategias para la formación de conceptos gramaticales y ortográficos. Sin embargo están ausentes.

El rol del docente en esta didáctica es el de un constructor-mediador. El planteamiento básico del quehacer docente en este caso es que el punto clave del aprendizaje está en la mente del que aprende, por lo que el docente ayuda en este caso a la producción del conocimiento del alumno facilitando los cambios conceptuales. Sin embargo, cuando el maestro no tiene el nivel conceptual a nivel de conciencia, difícilmente puede ayudar a la construcción del conocimiento.

Uno de los aspectos que no se toma en cuenta es detectar lo que piensan los alumnos y los conceptos erróneos. Esto obliga a planificar actividades que les planteen un choque, una puesta en duda de lo que piensan y los obligue a tomar decisiones. Pero significa una práctica diferente, transformadora, compleja libre pero más consciente.

Las didácticas sociales, sin embargo, dependen de la edad, intereses, educación, medio social, ocupación y tecnología de los individuos, por lo tanto son diversas y diferentes serán las formas de comunicación con el apoyo del lenguaje oral y escrito. En este sentido, se conceptualiza a las prácticas sociales del lenguaje como “pautas o modos de interacción que dan sentido y contexto a la producción e interpretación de los textos orales y escritos que comprenden diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos y de aproximarse a su escritura” (SEP, 2009, 22). Faltó entender, comprender, reflexionar, concientizar.

La idea de una imaginación pedagógica que reflexione sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, como algo que es mucho más que una interacción cara a cara o una simple transmisión de aptitudes y conocimientos previamente preescritos, puede ayudar en el aprendizaje del español, sobre todo en la cuestión gramatical y ortográfica.. Vigostky consideraba que la capacidad de enseñar y de beneficiarse con la enseñanza es un atributo fundamental del ser humano. Coincidimos con ello, la enseñanza requiere una visión humanista y humanizante.

2.2. NADA MÁS PRÁCTICO QUE UNA BUENA TEORÍA: REVISIÓN CRÍTICA DEL ENFOQUE SOCIOCULTURAL

En las siguientes líneas hablaré de algunos principios, conceptos, categorías o explicaciones que el enfoque sociocultural brinda para fundamentar el proceso de formación de conceptos. No se encuentran todos, solamente retomo aquellos que alguna manera, se relacionan con el proceso de formación de conceptos gramaticales y ortográficos y que además, están implícitos en el enfoque del programa de estudios. Por lo tanto hay coincidencias, divergencias, contrastes, los cuales pueden ayudar a entender el aprendizaje de la gramática y la ortografía a la luz del concepto y de los niveles de entendimiento y conciencia.

2.2.1 Enfoque

El objetivo básico de este enfoque es la elaboración de una explicación de los procesos mentales que reconozca la relación esencial entre dichos procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales. En él se presupone que la acción humana, incluidas las actividades mentales como recordar y razonar, están ligadas a los contextos en que se manifiestan.

La tesis central de la escuela cultural-histórica rusa es, “la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos humanos surgen por la actividad práctica mediada culturalmente y en desarrollo histórico” (Cole, 1999, p. 106). Eso sí, la actividad de los alumnos debe basarse en acciones mentales como observar, clasificar, ordenar, comparar, atender y tomar decisiones. Por sí sola, la mediación no logra las formaciones mentales superiores.

De cualquier manera, reconozco hay que considerar que la enseñanza y el aprendizaje ocurren en contextos áulicos diversos y por tanto, hay distintas relaciones dialógicas como clases. Son ejemplos de lo anterior, el predominio de la pregunta por parte del docente, el diálogo personalizado, la explicitación de los significados únicamente por parte del maestro y la definición de los alumnos en forma de síntesis verbal.

En este sentido, es que recorro al enfoque sociocultural, ya que éste enfatiza la forma en que las acciones humanas constituyen los escenarios socioculturales y en cómo éstos, impactan y transforman a las primeras. Por tanto, no establezco que los contextos sean la causa de las dichas acciones, pero tampoco niego la existencia de elementos universales (normas, lenguaje, sistemas, valores y otros) que se relacionan con el funcionamiento cognoscitivo, sino que los considero como otro nivel de análisis en la explicación de la cognición. Aquí, entra el proceso de formación de conceptos, el cual a pesar de ocurrir en un contexto situado, finalmente son los alumnos quienes tienen que internalizarlos.

Dicho enfoque parte, de tres premisas según Cole (1999), de la escuela cultural histórica, la primera sostiene que los procesos psicológicos humanos surgieron

simultáneamente con una nueva forma de conducta en la que los individuos modificaban los objetos materiales como medio para regular su interacción con el mundo y entre sí, y esto se hacía con la mediación por artefactos. Lo anterior, es válido en el PEA, pues los alumnos responden, pegan, recortan, leen, escriben, corrigen, observan, atienden, acomodan o explican.

La segunda premisa alude al desarrollo histórico, sostiene que además de utilizar y de hacer herramientas, los seres humanos toman medidas para el redescubrimiento en cada generación sucesiva de las herramientas ya citadas. Pues bien, la lengua española es una lengua viva, que día a día está sufriendo cambios, por lo que las convencionalidades van cambiando y con ello los conceptos gramaticales y ortográficos.

La tercera premisa se refiere a la actividad práctica y pone el énfasis en el análisis de las funciones psicológicas humanas, basada en las actividades cotidianas de los seres humanos. Por tanto, no es posible dar cuenta de la acción humana sin tomar en consideración los escenarios culturales, históricos e institucionales en que dicha situación ocurre y que éstos son producidos y transformados por la propia acción humana. En la escuela, como ya dije antes, se llevan a cabo muchas actividades, desde ver, hasta tomar decisiones, las cuales no son propias del contexto escolar, sino que son actividades inherentes a las formas de conocer de los seres humanos.

La aproximación cultural-histórica al estudio de la mente señala que, el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual (del cual nacen las formas puramente humanas de inteligencia práctica y abstracta), ocurre cuando el individuo habla y realiza la actividad práctica; éstas son dos líneas previamente independientes por completo, que convergen. En esta perspectiva se puntualiza la unidad de la determinación histórico-social de la personalidad, su carácter activo, único e irrepetible en la regulación de la actuación (Cole, 1999). Sin embargo, la inteligencia no es el final del conocimiento, hace falta acceder más allá del razonamiento, llegar a la conciencia, para lo cual se requieren otras funciones mentales, las cuales no menciona Vygotsky en la formación de conceptos.

En este sentido, el hecho que plantea Vygotsky sobre que, ningún estudiante aprende aislado del ambiente social y de las herramientas sociales, sobre todo en el caso de la lengua, es una manera de decir que el conocimiento es el resultado de un proceso de interacción entre el individuo y el entorno. Por ello, la consideración de las dimensiones históricas, sociales y culturales de aquél (Vygotsky, 1979). A ello, habría que agregar la importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento, verbigracia, en el ambiente áulico, el maestro pregunta y pide recordar y fijarse al alumno, en tanto el alumno comenta entre sí, con sus pares, con la maestra o a todo el grupo. El ambiente lingüístico es importante.

Vygotsky (1979) sostiene la idea de la dimensión social de la conciencia como primaria, mientras que la dimensión individual es secundaria y derivada de ella. La cuestión deriva en cómo por ejemplo, la interiorización de la regla gramatical precede de las formas sociales, pero cuando se toma una decisión para escribir una conjunción en una oración, la regla no siempre funciona.

En síntesis, los conceptos clave del enfoque de Cole (1999) que pueden ayudar a entender la formación de conceptos son: (a) la acción mediada en un contexto, (b) el análisis de sucesos de la vida cotidiana, (c) la suposición de que la mente surge de la actividad mediada conjunta de las personas, (d) la actuación de los individuos en contextos que no son de su elección, (e) la naturaleza emergente de la mente en la actividad otorgando un papel central a la interpretación.

2.2.2 Método genético

El método genético se ocupa de estudiar el desarrollo de los hechos, procesos y fenómenos educativos en el decurso de su evolución, así como los factores que lo condicionan, atendiendo a la unidad existente entre el análisis histórico y lógico. Wertsch (1988) aclara que el término genético utilizado por Vigostky alude a los procesos de desarrollo (como en los términos ontogenético y filogenético) y no se refiere al código genético. En el caso del estudio de los conceptos, se considera una opción, pues observando, analizando, interpretando, se pueden tomar juicios sobre lo que sucede realmente con la gramática y la ortografía a nivel de conceptos.

Según Wertsch el método genético de Vygotsky se puede resumir en una serie de principios fundamentales: (a) los procesos psicológicos humanos deben ser analizados mediante el análisis genético, examinando los orígenes y transiciones; (b) la génesis de los procesos psicológicos humanos conlleva cambios cualitativos; (c) la progresión y los cambios genéticos se definen en términos de instrumentos de medición; (d) los ámbitos genéticos deben ser analizados para elaborar una relación completa y minuciosa del proceso mental humano; (e) existen diferentes fuerzas del desarrollo, cada una tiene su propio juego de principios explicativos que operan en los dominios genéticos (Wertsch, 1988).

Así por ejemplo, lo que hace el maestro con sus alumnos en el aula durante el PEA, las relaciones dialógicas que tienen lugar, los conceptos verbalizados por los alumnos, las preguntas de ambos lados, los conceptos como significados acabados dados por la maestra, las incongruencias en el pensamiento conceptual de los participantes, se relacionan con el desarrollo de aspectos específicos del repertorio psicológico de los sujetos (Vygotsky, 1979, Wertsch, 1988, Cole, 1999).

Asimismo, Vygotsky (1979) sostuvo que los diferentes dominios implicaban formas distintas de desarrollo, cada uno de ellos gobernado por un único conjunto de principios explicativos. El énfasis principal en el análisis genético recae en los procesos evolutivos tal y como tienen lugar, pero también examinó los efectos de la interrupción y las intervenciones sobre ellas (Wertsch, 1988). Desde mi posición, el método genético se considera una forma de acercarse al cómo se da la formación de conceptos científicos en los alumnos.

Son cuatro los aspectos del método genético, la filogénesis, la sociogénesis, la ontogénesis y la microgénesis. Aunque todos ellos son importantes, la microgénesis es la que se refiere al desarrollo de todo fenómeno cognitivo que se sitúa en la experiencia presente e inmediata y que cronológicamente, puede durar segundos, minutos o días (Wertsch, 1988).

Así, desde un punto de vista microgenético, todo proceso cognitivo humano: percepción, expresión, pensamiento e imaginación, es un proceso continuo que se despliega en el tiempo (Vygotsky, 1979). Por ello su tratamiento en esta parte del

trabajo. Por ejemplo, los extractos de diálogo que ocurren en las clases muestran la actuación tanto del maestro como de los alumnos. Allí se observa, quién y cómo pregunta, quién define los conceptos y finalmente da pautas para decir si se aprendió o no.

Los procesos de microdesarrollo se caracterizan por dinámicas de progresiva diferenciación y desarrollo, que van desde estadios más vagos e indiferenciados, hacia estadios más estables y definidos, que son los que usualmente se presentan reflexivamente en la conciencia pero, ¿esto es así? El PEA puede quedar anclado y no generar conceptos verdaderos, se requiere de una labor que vaya más allá del simple razonamiento.

Además, debido a que el proceso de evolución microgenética tiene lugar dentro de la experiencia de la persona, para su correcto abordaje metodológico, resulta fundamental considerar la experiencia de la persona en tiempo presente en la comprensión de todo fenómeno cognitivo (Wertsch, 1988). Por ejemplo, cabría observar y analizar si durante el PEA, ¿el maestro pregunta para generar conocimiento o sólo por preguntar? ¿Utiliza analogías? Las respuestas a estas preguntas están en la interacción del proceso enseñanza-aprendizaje.

Vygotsky identifica dos tipos de microgénesis. El primer tipo de microgénesis identificado por Vigostky hace referencia a la formación a corto plazo de un proceso psicológico determinado; según Wertsch (1988) se requiere la observación de los varios intentos repetitivos de los sujetos en la resolución de una determinada tarea. El segundo consiste en el descubrimiento de un acto individual perceptivo o conceptual, a menudo con una breve duración (milisegundos).

Vygotsky usa este tipo de microgénesis para explicitar las producciones del habla, ya que se interesaba por las transformaciones implicadas en el tránsito del pensamiento a la producción del habla (Vygotsky, 1986; Wertsch, 1988). Ahora bien, el desarrollo de la formación de conceptos requiere un análisis detallado de lo que se dice por los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que la palabra tiene un significado especial en dicho proceso.

2.2.3 Aprendizaje y enseñanza

El desarrollo psicointelectivo del niño tiene lugar en el proceso de interacción con el ambiente natural y social, por consiguiente, uno de los escenarios es el aula, lugar donde se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, un binomio interdependiente. Los alumnos aprenden conceptos científicos en el entorno escolar, a diferencia de los conceptos espontáneos, que son aprendidos en el medio natural.

Por una parte, guiar el desarrollo a través del acto educativo, significa organizar esta interacción, dirigir la actividad del niño al conocimiento de la realidad y al dominio por conducto de la palabra, del saber y la cultura de la humanidad. Esto es, para que el alumno esté en posibilidades de desarrollar sus propias concepciones sociales, así como convicciones y normas de comportamiento moral (Kostiuk, 1956). Sin embargo, las actividades del maestro pueden no llegar a buen término, pues dependiendo de estas, es como puede favorecer u obstaculizar el aprendizaje.

Las relaciones recíprocas entre desarrollo psicointelectivo, aprendizaje y educación cobran importancia capital aquí, ¿por qué? Primero, Vygotsky subraya al respecto que coexisten unidad y diversidad entre el aprendizaje y el desarrollo. En este punto, debemos recordar que una de las aportaciones de este autor, fue precisamente haber desarrollado un enfoque general que integraba plenamente la educación, como actividad humana fundamental en una teoría del desarrollo psicológico, ya que propuso un sistema de formación social en el desarrollo de las ideas educativas (Vygotsky, 1956).

En segundo lugar, la descripción de la adquisición de experiencias sociales por los niños y el papel desempeñado en este proceso, de la ayuda brindada por la educación a su actividad autónoma, nos pueden proporcionar evidencias para entender cómo el proceso de aprendizaje establece las condiciones necesarias para el desarrollo psicointelectual del niño. Valga como ejemplo, el hecho de la consideración del nivel en que se encuentran los alumnos en el proceso de formación de conceptos a la hora de abordar el aprendizaje.

Coincido en parte en el punto de que en el curso del proceso de interacción del niño con el ambiente, lo objetivo, es decir, lo social, se convierte en subjetivo, en lo individual, pues lo que el niño adquiere en las relaciones con los adultos y con sus pares, lo lleva sucesivamente a la organización de su propia actividad y con ello a la aparición de nuevas características psicointelectivas (Vygotsky, 1956; Kostiuk, 1956). Sin embargo, pondero que, el pensamiento conceptual de los adultos puede estar en desfase y ello, en lugar de ayudar, inhibe la construcción del conocimiento.

Vygotsky (1979) afirma que las acciones mentales formadas en el niño de edad preescolar como actos interindividuales de la actividad cognoscitiva, derivada de comunicaciones verbales (con los adultos se vuelven después en actos intra-individuales), el niño los ejecuta incluso al margen de una situación de enseñanza específica. Empero, requiere poner en práctica funciones mentales diversas como observar, fijarse, atender, abstraer, sintetizar, elaborar juicios y tomar decisiones, los cuales rebasan la conceptualización.

Desde la óptica anterior, la adquisición de los procesos de lectura, de la escritura, del léxico de la lengua nativa y de la gramática, no pueden concebirse como una simple adquisición, sino como el mejoramiento de la actividad cognoscitiva de los alumnos y de su capacidad para asimilar conocimientos (Kostiuk, 1956). Y efectivamente, esto es así, pues en relación a la gramática, la REA tiene conceptos muy difíciles de entender, comprender, razonar e internalizar en la conciencia de los alumnos, incluso del maestro, verbigracia, el caso de los dígrafos y los hiatos, los cuales son conceptos dificultosos para su autoapropiación.

En el mismo sentido, Kostiuk (1956) dice que el dominio de un vocabulario nuevo y de otros aspectos de la lengua, mejoran la expresión verbal de los niños, hace aparecer en ellos nuevas necesidades y nuevas actitudes ante los procesos verbales. Por consiguiente, se espera que cuando los alumnos asimilan el contenido de un texto, aprendan al mismo tiempo formas de análisis y síntesis (Kostiuk, 1956). Con todo, ello no es suficiente, pues el razonamiento no es el último eslabón en la construcción del conocimiento, ya que aun tiene que internalizarse en la conciencia, para que los alumnos actúen de una forma u otra.

Al igual que Vygotsky (1986), me pude pecatar que es este el momento en que el niño domina conceptos cada vez más complejos, favorece el desarrollo de la abstracción y la generalización, lo cual conduce al perfeccionamiento de operaciones lógicas, entre otras, así como al desarrollo de la curiosidad y la iniciativa, que desembocan en la independencia de la asimilación del conocimiento. Pero también, debo insistir en el nivel de conciencia del conocimiento, como parte importante de la actividad práctica de los alumnos, además las interrelaciones que se establecen a nivel mental pueden generar distintos tipos de pensamiento al mismo tiempo, por ejemplo, pseudoconceptos y conceptos potenciales.

Esto me lleva a pensar que existe una clara dependencia de la enseñanza respecto al desarrollo psicointelectivo del niño. La enseñanza ejerce un papel activo en el desarrollo, por lo que el docente, al enfrentar a los alumnos con nuevas actividades de carácter cognoscitivo, no se limita a organizar las acciones encaminadas a la realización de dichas tareas, sino que proporciona a los alumnos los métodos necesarios cuyo dominio conlleva a la aparición de actividades nuevas lo cual aterriza en el desarrollo de las potencialidades mentales (Kostiuk, 1956). Sin embargo, las acciones mentales del maestro en la clase, pueden favorecer el desarrollo y formación de un determinado tipo de pensamiento distinto al requerido. Por ejemplo, insistir en que el apóstrofo se llama apóstrofe, no ayuda al desarrollo de las potenciales nuevas en los alumnos.

El desarrollo mental no consiste en la diferenciación de formas complejas de actividad psíquica innatas en el niño (Vygotsky, 1979). El paso de la adquisición al desarrollo es complejo, en primer término, porque el proceso por el que los niños llegan a dominar conocimientos, capacidades o hábitos, no se produce en un solo golpe. (Kostiuk, 1956). Si esto es así, entonces puedo pensar que, al iniciar los alumnos el aprendizaje de adjetivo calificativo, con trabajar la noción de cualidades, se puede llegar a un posterior desarrollo de un concepto potencial.

En segundo término, el dominio de un material, aún cuando esté perfectamente determinado, no siempre lleva de inmediato a un progreso en el desarrollo mental del alumno y no conlleva a la aparición de nuevas características cualitativas, es decir, a un desarrollo real; cuenta mucho el qué y cómo se adquiere, por lo que las características individuales de los alumnos entran en juego (Kostiuk, 1956). Aunque podría agregar

otras interrogantes, relativas al porqué y si realmente es así. Esto clarificaría, desde mi punto de vista, situaciones contrastantes en el PEA de la ortografía, como el uso de una tabla por los alumnos para clasificar las palabras por su tonicidad y la corrección automática de la computadora por parte del maestro.

En tercer término, el paso de la adquisición al desarrollo se refleja de diferentes modos, ya que es preciso considerar aspectos diversos; aunque reconozco que muchas veces, están ligados al desarrollo del conocimiento, a la actividad cognoscitiva de las cualidades mentales, simples y compuestas, que participan en este proceso y a las propiedades funcionales del cerebro subyacentes (Kostiuk, 1956). De cualquier manera, los alumnos tienen capacidades que permiten este paso, aunque el ambiente no sea propicio, pues cuando responden argumentativamente, explican, definen con sus propias palabras, atienden, se fijan, toman decisiones, están uniendo palabra y pensamiento.

El dominio del niño pequeño de éstas o aquéllas palabras del lenguaje de los adultos no proporciona cambios inmediatos a su actividad, pero tampoco le aporta nuevas capacidades para organizar sus propias acciones. Lo anterior sucede porque cuando un niño en edad preescolar adquiere una nueva palabra de un texto, ya sea literario o científico, ésta no pasa a formar parte de inmediato de su vocabulario activo, pues frecuentemente el escolar, ya sea escribiendo o conversando, la descuida y utiliza otros vocablos conocidos con anterioridad, más familiares y de significado quizá más general (Kostiuk, 1956). Por ejemplo, el contexto lingüístico local puede llevarlo a decir *pecsi* en lugar de *pepsi*, aunque el nombre lo haya visto infinidad de veces en anuncios, envases, revistas u otros materiales impresos.

Vygotsky (1986) menciona que los alumnos que ya lograron la capacidad de preparar un esquema expositivo, no recurren a él para organizar su propia exposición, sino que preparan un esquema, pero después de haber hecho la tarea. ¿Por qué sucede esto? La razón que da Vygotsky es que se necesita un período de tiempo adecuado y un considerable nivel de dominio de los métodos para análisis, síntesis, generalización, para que los alumnos mejoren su capacidad de comprensión, memorización voluntaria y la retención del contenido de un texto (Kostiuk, 1956). Claro, adjuntando otras funciones como la atención, la fijación y el entender, pues la simple retención del contenido del texto o la comprensión, no son suficientes para la conceptualización, en

donde los alumnos necesitan decir con sus propias palabras lo que se entiende por el concepto. Responder al maestro con un sí o no, con la misma palabra a definir, no favorece el desarrollo del conocimiento.

Lo anterior es válido también en lo referente a la adquisición del concepto nuevo (por ejemplo en gramática el alumnos puede conocer la palabra adverbio, más no la noción ni la aplicación), así como el cambio cualitativo del pensamiento del alumno sobre la explicación de los diversos fenómenos de la realidad o la solución de problemas prácticos (Kostiuk, 1956). Consecuentemente, se tiene que buscar que el alumno avance en el desarrollo conceptual con un ambiente lingüístico favorable y a través de acciones mentales que lleven a la conceptualización, preguntando, cuestionando, usando analogías, etc.

2.2.4 Conocimiento

¿Qué es el conocimiento para Vygostky? De acuerdo con la teoría de Vygostky, el conocimiento es un fenómeno profundamente social y que moldea las formas que el individuo tiene disponibles para pensar e interpretar el mundo. De esta manera, el conocimiento se construye compartiéndose con los demás miembros del contexto social y cultural. Pero me queda una duda razonable, ¿la escritura como conocimiento, no necesita convertirse en una acción consciente individual? La escritura de un texto requiere de una serie de actividades: dibujar, escribir en sucio, pasar en limpio, revisar la ortografía, corregir letras y palabras, agregar signos; pero además, detrás de estas actividades hay funciones mentales, tales como observar, discriminar, atender, fijarse, recordar, analizar, sintetizar, comprender y tomar decisiones.

Una posible explicación de lo anterior, se encuentra en el fundamento epistemológico de su teoría en donde el problema del conocimiento entre el sujeto y el objeto, el lo resuelve a través de la dialéctica marxista (s-o), donde el sujeto actúa (persona) mediada por la actividad práctica social (objetal) sobre el objeto (realidad) transformándolo y transformándose a sí mismo. En este proceso de conocimiento son esenciales el uso de instrumentos socioculturales, especialmente de dos tipos: las herramientas y los signos.

Es por esto que la posición epistemológica de Vigostky se enmarca en el racionalismo deductivo, puesto que desarrolla una red de conjeturas respecto a la formación de los procesos psicológicos superiores mediante la interconexión de hipótesis auxiliares. Para él, el hombre es un ser eminentemente social, conformado por un conjunto de potencialidades que le permiten interactuar con su entorno en aras de aprender y consolidar su proceso de desarrollo. Aunque deja de lado el lado propiamente humano, personal, que es lo que no le permite ver al sujeto como persona.

De ahí que la visión del hombre como objeto de conocimiento, en tanto ser individual y social, surge como una comprensión más integral del conocimiento científico, en el cual comienza a considerarse al hombre como sujeto-objeto vinculado a su contexto socio-cultural y a su ambiente natural. En contraposición, en una clase se tiene a personas humanas, un maestro y alumnos, seres humanos, pensantes, capaces de discernir, de tomar decisiones, es decir tener juicio. No se pueden considerar objetos.

En este sentido, la génesis del conocimiento se da socialmente, es decir, la dirección de la construcción se extiende del exterior al interior del sujeto. Éste internaliza los códigos que definen una determinada cultura y los transforma con el propósito de individualizarse y humanizarse en relación con sus pares. En consecuencia, el conocimiento es originariamente colectivo y social, careciendo de una acumulación de estructuras como prerrequisito para la comprensión. Esto aplicaría en el caso de la RAE, la cual utiliza una serie de palabras y normas con un nivel lingüístico elevado, al cual no tiene acceso la mayoría de los hablantes de la lengua española. De esta manera, el maestro, a pesar de ser un adulto, tiene problemas para conceptualizar, como en los casos del hiato, el apóstrofo y el dígrafo.

Se entiende el carácter acumulativo del conocimiento, como la interacción del sujeto con el medio en aras de proveer escenarios de exploración y desarrollo del recurso latente en la ZDP, (Vygostsky, 1979). Pero se puede estar o no de acuerdo, en que la dinámica de producción del conocimiento tiene su origen en el tiempo y en la relación social. Como ya dije anteriormente, hay otros aspectos importantes que cuentan a la hora de que el alumno construye el conocimiento. En el escenario de una clase puede darse únicamente una relación dialógica, con acciones como preguntar, escuchar

y responder, sin llegar a un nivel de conceptualización. Luego entonces, no siempre la zona actúa como tal.

Blonsky al respecto postuló que el conocimiento es una condición necesaria del pensamiento, no es simplemente una reproducción del conocimiento, sino que se desarrolla solo en una etapa superior del desarrollo de la memoria (Citado por Bogoyalevskiy y Menchinskaya, 1960). Sin embargo, la memoria no es suficiente, al mismo tiempo se requieren otras acciones mentales, así por ejemplo, en la redacción de un texto no basta revisar la información con las impresiones de la memoria, sino que se requieren más elementos como el entendimiento y la toma de decisiones sobre qué o cuáles palabras son las adecuadas para que el texto sea comprensible.

En cualquier caso, se coincide en parte con Vigostky cuando éste señala que conocer se asocia a la internalización de un conjunto de células socio-culturales a partir de las cuales se produce la individualización y desarrollo del sujeto (Vygotsky, 1979). Pero nuevamente recalco que, la individualización tiene que llevar a la conciencia. El conocimiento internalizado implica conciencia objetiva y subjetiva.

2.2.5 Desarrollo

Las leyes del desarrollo son leyes naturales que la enseñanza debe tener en cuenta para lograr aprendizajes, menciona Vygostky (1956, 1979), por lo tanto la enseñanza no puede cambiar esas leyes. Al respecto, Leontiev (1986) afirma que el desarrollo mental del niño es cualitativamente distinto del desarrollo ontogenético del comportamiento animal, ya que el aspecto más importante es el proceso de asimilación o apropiación de la experiencia acumulada por el género humano en el curso de la historia social. Lo anterior significa que el maestro debe saber, por ejemplo, que los alumnos, en determinado momento de la enseñanza, tienen que asociar en diferentes relaciones concretas, antes de discriminar en base a un solo atributo.

Otra cuestión que considera Vygotsky es la interdependencia entre desarrollo y aprendizaje; él dice que el desarrollo es producto de la interacción de dos procesos fundamentales. El proceso de maduración prepara y posibilita un determinado proceso de aprendizaje, mientras que el proceso de aprendizaje estimula el proceso de

maduración y lo hace avanzar. Desde mi perspectiva, esto es observable cuando los alumnos revisan una palabra en el diccionario para ver su escritura y terminan planteando un sinónimo.

Observo que la postura de Vigotsky (1979, 1986) al respecto, parte de la premisa de que el aprendizaje del niño comienza mucho antes que el aprendizaje escolar, pues éste nunca parte de la nada, todo el aprendizaje del niño en la escuela tiene una prehistoria, por ejemplo, el niño comienza a estudiar gramática, pero desde antes de acudir a la escuela, ya estuvo en contacto con símbolos, grafías y textos que le ha dado cierta experiencia sobre la escritura, hay una pre-escuela de gramática, ha tenido un aprendizaje gramatical propio; mucho antes de entrar la escuela, al aprendizaje de la gramática ya da inicio. Entonces cabría preguntarnos, si esa gramática se aprende de manera natural, ¿por qué tanto problema para aprender los conceptos científicos gramaticales en la escuela?

Esto es, la existencia de esta prehistoria del aprendizaje escolar, no implica una directa continuidad entre las dos etapas de desarrollo gramatical del niño. No debemos perder de vista que el desarrollo ontogenético de la psique del hombre está determinado por los procesos de apropiación de las formas histórico-sociales de la cultura, es decir, articula los procesos de desarrollo y aprendizaje en función a lo social. Pero además, la actual gramática tiene hoy un carácter policéntrico, pues la cohesión lingüística del español es compatible con el hecho de la valoración social de algunas construcciones gramaticales, pueda dar como consecuencia la no coincidencia con áreas lingüísticas diferentes.

Vygotsky reconoce que el curso del aprendizaje escolar del niño no es continuación directa del desarrollo preescolar en todos los campos, pues puede darse el caso, que el primero esté derivado en cierto sentido, por tanto el aprendizaje escolar puede tomar una dirección contraria. En este sentido, si la escuela prosigue a partir de la pre-escuela o la rechaza, marcará los resultados educativos; lo importante es que el aprendizaje escolar siempre va precedido por una etapa de desarrollo, el cual alcanza el niño solo antes de entrar a la escuela (Vygotsky, 1956, 1979). Esa sería la explicación de por qué hay alumnos con pensamiento conceptual muy alejados del estadio en que deberían estar.

Por otra parte, el desarrollo se produce a través de lo que el niño hace suyo en el proceso de aprendizaje y educación, pero a menudo, sus resultados van más allá en ciertos aspectos de lo que ha aprendido directamente (Kostiuk, 1956). En tal caso, puede esperarse que en la escuela aprenda a escribir correctamente, toda vez que desde los primeros años conoce las letras, las ve en un mundo alfabetizado.

Sin embargo, aprendizaje y desarrollo no entran en contacto por primera vez en la edad escolar, sino “que están interrelacionados entre sí desde los primeros días del niño” (Vygotsky, 1979 p. 133). Para entender esta relación es preciso comprender la relación entre aprendizaje y desarrollo en general y las características de aquella en la edad escolar. En este punto, pienso que el aprendizaje debe ser congruente con el nivel de desarrollo del niño, así solo a cierta edad puede empezar a enseñarse la gramática, lo cual se sustenta con el hecho de que hay una relación entre determinado nivel de desarrollo y la capacidad potencial de aprendizaje. Dicho en otras palabras, los alumnos necesitan estar en determinada edad, para que puedan entender el uso de un hiato o un dígrafo, para lo tanto necesitarán accionar funciones mentales como observar, atender, discriminar, abstraer y sintetizar.

Lo anterior lleva a otro planteamiento, cuando se intenta conceptualizar la relación efectiva entre proceso de desarrollo y capacidad potencial de aprendizaje, debemos considerar dos niveles de desarrollo. Al primero de estos niveles, Vigotsky lo llama nivel de desarrollo real del niño y lo describe como un nivel de desarrollo de las funciones psicointelectivas del niño que se obtiene como resultado de un proceso particular de desarrollo que ya realizó (Vygotsky, 1956, 1979).

Dentro de esta relación juega un papel importante la imitación, al estar íntimamente ligada a la comprensión, pues el niño puede imitar un gran número de acciones que superan los límites de su capacidad de actuación, es con la ayuda de la imitación en la actividad colectiva guiada por los adultos, como el niño puede hacer muchas más actividades de las que se puede hacer con su capacidad de comprensión sin ayuda (Vygotsky, 1979). Dicho de otra forma, cuando los alumnos elaboran una carta aplicando los conceptos aprendidos de la enseñanza de la maestra, ellos ponen en

operación acciones mentales propias que se internalizan. No es suficiente la ayuda de la maestra, pues ellos generan los propios.

A esa capacidad del niño de hacer algo con ayuda de los adultos, Vygotsky (1979) lo llama zona de desarrollo potencial; en este sentido, puedo decir que lo que el niño realiza hoy con ayuda de los adultos, lo podrá hacer por sí solo el día de mañana, por lo tanto el área de desarrollo potencial permite determinar los futuros pasos del niños y la dinámica de su desarrollo para examinar tanto lo que ya ha producido el desarrollo como lo que producirá en el proceso de maduración.

Así, cuando hablamos del estado de desarrollo mental del niño, éste solo puede ser determinado por lo menos a dos niveles, de desarrollo real y de desarrollo potencial:. Desde este punto de vista, la enseñanza ha de orientarse basándose en el desarrollo ya producido, en la etapa ya superada, por tanto, la tarea de la escuela consiste en realizar todas las actividades para llevar al niño a una dirección para desarrollar lo que le falta, en términos de Vygotsky (1956, 1979), una buena enseñanza es aquella que se adelanta al desarrollo. No obstante, lo anterior es complicado, pues tienen que concordar pensamiento conceptual del docente, estrategias de enseñanza, contenidos curriculares y las funciones mentales de los alumnos.

Precisamente, dentro de este proceso de desarrollo, el de las funciones mentales superiores en el niño, tiene una gran importancia para comprender la formación de conceptos en los alumnos. Estas funciones tienen una determinada forma de actuar, Vygotsky para explicarlas, establece la ley fundamental de este desarrollo (denominada también por Cole como Ley General del Desarrollo Cultural) en los siguientes términos:

Todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea como actividades intersíquicas; la segunda en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niños, o sea, cómo funciones intrapsíquicas (Vygotsky, 1979, p. 36).

Esto se aplica igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Podemos decir que todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos. Esta ley se define en función de lo social, lo

individual y el desarrollo al mismo tiempo que introduce la noción de alguna forma, de relación entre algo que se define como social y algo que se define como individual (Vygotsky, 1979, Wertsch, 1988). Esto es, la atención, el razonamiento y la conceptualización son las funciones básicas para acceder al conocimiento, pues los alumnos observan, responden, pegan, analiza, escogen, discriminan, acomoda, explican.

De acuerdo con lo anterior, la finalidad del proceso de desarrollo es lograr que el niño transite de un funcionamiento interpsicológico a otro intrapsicológico, es decir, de un funcionamiento con apoyo por parte del adulto o del compañero más capaz a otro independiente (Vygotsky, 1979). Esta zona, donde tiene lugar el desarrollo es importante para el aprendizaje a la vez, así como para los efectos de este estudio. Lo cual, como mencioné anteriormente, no es condición sine qua non para que los alumnos logren conceptualizar, pues estos pueden desarrollar la formación de los conceptos, con el maestro, sin él y a pesar de él.

Las capacidades y funciones mentales formadas en el proceso de desarrollo histórico-social se reproducen en los individuos mediante un proceso de adquisición en el curso de la vida y no debido a la acción de la herencia biológica (Leontiev, 1986). El lenguaje y su desarrollo es ejemplo de este proceso, pues aquél surge primero como un medio de comunicación entre el niño y las personas que lo rodean. Posteriormente se convierte en un lenguaje interno, transformándose en función mental interna, la cual proporciona los medios necesarios al pensamiento del niño (Vygotsky, 1979, Wertsch, 1988). En este punto, coincido en que la cuestión del conocimiento es un asunto humano, no biológico, pues las funciones mentales internas son humanas y personalizantes.

La necesidad de verificar el pensamiento tiene un origen en la discusión entre pares, para posteriormente presentarse en el niño como actividad interna, cuyo rasgo esencial es el hecho de que el niño comienza a conocer y verificar las bases de su propio pensamiento (Vygotsky, 1986). Pero ¿qué sucede cuando no hay discusión entre pares? ¿Cuándo la relación maestro-alumno se centra en significados acabados erróneos dados a los alumnos?

Vygotsky considera que el papel del aprendizaje como fuente de desarrollo puede ejemplificarse cuando se comparan los procesos de aprendizaje del niño y del adulto. Por ejemplo, a la pregunta ¿cuál es la diferencia entre aprender a escribir a máquina en edad adulta al aprendizaje de la lengua escrita en la edad escolar? A ello Vygotsky responde, que la diferencia estriba en las diversas relaciones de estos aprendizajes con el proceso de desarrollo. Aprender a usar una máquina de escribir dice Vygotsky, equivale a establecer cierto número de hábitos, que por sí solos no modifican en modo alguno las características psicointelectivas del adulto. Un aprendizaje de este tipo se vale de un desarrollo previamente elaborado y completo, por tanto contribuye en muy poco al desarrollo general.

Por su parte, el proceso de aprender a escribir es distinto, pues activa una fase de desarrollo de las funciones mentales, nuevas y complejas al mismo tiempo, que modifican las características generales mentales del niño. Empero, hay una característica, que las asemeja, el aprender escribir a máquina es un acto del primer nivel empírico, está la máquina y está el sujeto que aprende, sea adulto o alumno. Los dos aprenden, pero al ser un aprendizaje de tipo manual, el intelecto fija una postura al respecto.

La relación entre los procesos de desarrollo y aprendizaje, como en el caso de la escritura, donde la naturaleza psicológica de su proceso de aprendizaje está fundamentada en la idea de un eje en torno al que se montan, es una nueva formación que se produce en edad escolar. Vygotsky aclara que estos procesos están ligados al desarrollo del sistema nervioso central. Pero a pesar de ello, el entendimiento se da en cualquier etapa de la vida del ser humano.

En este sentido, aunque que el aprendizaje escolar orienta y estimula procesos internos de desarrollo, hay una línea divisoria entre desarrollo y aprendizaje. El maestro pide que atiendan para que entiendan, pero si el alumno tiene un pensamiento asociativo, tratará de entender la regla ortográfica, más no la entenderá. Lo interesante en este proceso es hallar el surgimiento y la desaparición de estas líneas internas de desarrollo en el momento en que tienen lugar durante el aprendizaje escolar.

2.2.6 Zona de desarrollo próximo

La ZDP es un concepto que Vygotsky introduce para el análisis de la interacción entre el aprendizaje y el desarrollo y así explicar las diferencias entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial del niño (Wertsch, 1988). Estamos de acuerdo en lo que el autor señala, que a partir de ella es posible analizar funciones que aún se hallan en proceso de maduración. Se trata de una región dinámica que permite la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico (Vygotsky, 1956, 1979). En este caso, cuando se aprende gramática y ortografía el papel que juega el concepto es importante, pues los alumnos están en diferente nivel de desarrollo conceptual.

Vygotsky (1979) define el constructo ZDP como

La distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 133).

Esta zona real comprende funciones que aun no han madurado pero que se hallan en proceso de maduración (Wertsch, 1988). El nivel de desarrollo real caracteriza al desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona potencial caracteriza el desarrollo mental prospectivamente y se puede trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo y aquello que esté en curso de maduración (Vygotsky, 1956, 1979). Lo cual me hace pensar que en el desarrollo del concepto tilde en el alumno, primero entona fuerte una sílaba, luego aprende a dividir palabras en sílabas, después le da nombre a cada sílaba por el lugar que ocupa, posteriormente aprende a identificar la que suena más fuerte, después aprende que hay un nombre para cada una según su tonicidad, por último aprende que hay un signo que se llama tilde y que no se pone a cualquier palabra ni en cualquier letra. Lo escribimos rápido aquí, pero ¿cuánto tiempo le lleva al niño este proceso?

En el mismo orden de ideas, presto atención al hecho de que el concepto de ZDP alude al vínculo existente entre lo individual y lo social haciendo referencia a las capacidades del niño que todavía no se han desarrollado, pero que están en proceso de hacerlo. Lo que el niño pueda realizar ahora con la ayuda del adulto o la de un

compañero con más experiencia mañana podrá hacerlo por él mismo (Vygotsky, 1956, 1979). Volvamos al caso de las mayúsculas y las minúsculas. Los niños las han visto, pero sólo eso, visto, no han pasado a otro nivel, por consiguiente, aunque el otro niño le diga; “va con mayúscula”, él mientras no entienda para y por qué lo hace, no lo interiorizará.

Vygotsky (1956, 1979) sostiene que las nuevas capacidades en el niño se desarrollan primero durante la colaboración con adultos o compañeros más capaces y luego son internalizadas para formar parte de su mundo psicológico. Precisamente él llama a la región en la cual ocurre esta transferencia de habilidad, desde el mundo compartido al individual, como ZDP. Tal es el caso del aprendizaje de la lectura y la escritura que se inician en contextos no formales, como la interacción con la familia, con los hermanos mayores, los padres, etc. Pero ¿esto es así? La cuestión aquí es que, cuando ni los alumnos ni el maestro han entendido el concepto gramatical u ortográfico, encima de ello, este último tiene que tomar una decisión, a veces equivocada, por cierto. En esta situación, creo que la ZDP no transfiere habilidades para ello.

En la dinámica de la ZDP, un experto, que puede ser el compañero con más conocimientos, inicialmente guía la actividad de un inexperto, o compañero con menos conocimientos. En este proceso los dos comienzan a compartir funciones en la resolución de problemas, con el inexperto tomando la iniciativa y el experto corrigiéndole cuando éste falla. Al final el experto cede el control y actúa como una audiencia que lo apoya (Vygotsky, 1956, 1979). Con respecto a esto, hay una serie de dudas, por ejemplo, el alumno que está en un nivel pseudoconceptual le toca revisar a un compañero que tiene un concepto potencial, ¿qué sucede allí?

Wertsch (1988) nos señala que al analizar el funcionamiento interpsicológico es necesario usar la noción de definición de situación, que es la manera como se representan o definen los objetos y los sucesos en una situación. Por su parte, Vygotsky (1979) nos dice que el niño a menudo no comprende la definición de objeto o el significado funcional que el adulto da por sentado. Al respecto, pienso que por una parte, el adulto y el niño están en la misma situación, porque ambos son perceptivamente accesibles a los mismos objetos concretos y a los mismos sucesos, pero por otra, no están en la misma situación, porque no definen a esos objetos y eventos del

mismo modo. Un ejemplo de ello es el acento prosódico y el ortográfico, ambos llamados simplemente acento, por maestros y alumnos, en algunos casos.

Desde este punto de vista, la interacción alumno-docente se da a partir de la negociación de significados, pues los dos actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o a un contenido de aprendizaje, los cuales han sido elaborados y contruidos socialmente (Wetsch, 1988, Daniels, 2003). Quizá esta sea una razón por la cual, los alumnos pueden avanzar en el proceso de construcción conceptual por dos caminos, aceptando el significado acabado o infiriendo.

Sin embargo, tenemos que considerar que un adulto y un niño que operan en la ZDP, a menudo aportan diferentes definiciones de la situación en una tarea determinada y pueden tener serios problemas para mantener y establecer la subjetividad. Para el adulto está el problema de encontrar el modo de comunicarse con el niño de manera que éste pueda participar, por lo menos de manera mínima, en el funcionamiento interpsicológico y esté en condiciones de definir la situación de un modo culturalmente apropiado (Daniel, 2003). En este sentido, diría, desde mi enfoque, que más que culturalmente, habría que buscar la aparición del chispazo inteligente. El uso de la analogía, es una buena opción para ello.

Didácticamente puedo decir que la construcción de significados compartidos entre docentes y alumnos está íntimamente ligada a la construcción de un vínculo afectivo interpersonal. Así, la experiencia pedagógica, nos muestran que el enseñar y aprender, se desarrollan en el vínculo del PEA y tienen una dimensión histórica, intersubjetiva e intrasubjetiva. La interacción social es fuente también del diálogo interno entre el “yo” y el “mi” que forma parte de nuestros pensamientos. Lo social definitivamente afecta de manera visible la capacidad psicológica de aprender (Vygotsky, 1979). Pero a pesar de ello, esa misma intrasubjetividad puede llevar al alumno a la comprensión y al cuestionamiento de lo que está haciendo, entonces la didáctica debía atender también el intelecto.

Si bien es cierto que se le otorga una gran importancia a lo que aporta la persona que aprende, al acto de aprender y al propio proceso de aprendizaje, también es de gran consideración la responsabilidad del docente en el aprendizaje escolar, ya que su

acción mediadora en la promoción, orientación y facilitación del aprendizaje de sus alumnos. En este sentido, se reconoce la intervención de otros miembros del grupo social como mediadores entre cultura e individuo (Wertsch, 1988, Cole, 1999). Sin embargo, es el maestro quien tiene que tomar una decisión ante la conceptualización errónea del alumno, ante la posibilidad de dar el significado acabado o insistir en el entendimiento del alumno.

Vemos que el enfoque se vincula con la educación en tanto se permite la adquisición de formas de pensamiento abstracto mediante el uso de instrumentos mediacionales como el lenguaje. Vygotsky (1986) considera al lenguaje como el instrumento de mediación semiótica que juega un papel decisivo en el proceso de interiorización mediante el cual, se incorporan los conocimientos elaborados y estructurados en los altos niveles de complejidad que caracterizan el conocimiento social y cultural (Wertsch, 1988). Desde mi posición, considero que esto es así, por ejemplo, la pregunta es básica para el entendimiento.

Por otra parte, hay algunas características del mismo lenguaje por medio de las cuales los alumnos llegan a la comprensión, por la selección activa y la construcción acumulativa de su propio conocimiento, antes que por la percepción y acumulación del conocimiento procesado por otros; los alumnos tienen un cúmulo de supuestos, motivos, intenciones y conocimientos previos a toda situación de enseñanza-aprendizaje que determinan el curso y la calidad con que la que el nuevo aprendizaje se incorpora a su vida: el proceso de construcción de conocimiento ocurre a través de la actividad individual y social y la naturaleza de la actividad utilizada en esa construcción del conocimiento determinará la calidad del conocimiento adquirido. Aunque más que calidad, creo que estaríamos hablando de autoapropiación del conocimiento, lo que rebasa el empleo de las acciones mentales basadas en lo anterior.

2.2.7 Mediación

Otro de los conceptos centrales de la postura Vigotskyana es la mediación. Vigotsky al desarrollar la teoría socio-histórica, en la cual las fuerzas sociales, culturales e históricas juegan un papel importante en el desarrollo, forzó los aspectos interpersonales e intrapersonales, oponiéndose al determinismo y el reduccionismo

(Wertsch, 1988), dentro de un marco de referencia de formación social; prácticamente, en palabras de Daniels (2009), teorizó las implicaciones psicológicas de los factores sociales, culturales e históricos en la conformación de la actuación humana. Aquí cabría preguntarnos ¿qué papel juega la mediación en la construcción de conocimientos gramaticales y ortográficos?

La respuesta, la podríamos dar diciendo que en la mediación destaca la acción mediada en contextos, en un intento de basar el análisis en sucesos de la vida cotidiana, bajo los supuestos de que la mente surge de la actividad mediada y conjunta de personas, siendo los individuos agentes activos de su propio desarrollo, aun cuando no actúen en contextos que son enteramente de su propia elección y destaca la naturaleza emergente de la mente en la actividad y que otorga un papel cultural a la interpretación (Wertrsch, 1988). Sin embargo, cuando el maestro da un significado acabado erróneo o escribe mal una palabra en el pizarrón, es en la mente del alumno donde surge la pregunta ¿eso es así? Y dependiendo de su entendimiento, será su respuesta y su acción posterior.

Aquí es donde encaja el término mediación, en el sentido de que la mediación socio-cultural-lingüística del significado actúa para posibilitar un abanico de opciones individuales de comprensión (Cole, 1999). Los procesos de mediación se dan cuando los individuos operan con artefactos que pueden ser palabras o textos; los cuales a su vez están constituidos por actividades donde se refutan valores y se negocian significados. Efectivamente, la gramática y la ortografía son palabras. ¿En qué se pueden generalizar? Cuando se entienden, se comprenden, se tiene conciencia plena de las convencionalidades, entonces se juzga si es conveniente acentuar o no una palabra.

El concepto de mediación es posteriormente rescatado por Cole (1999) quien sitúa este concepto en el centro de su concepción de la psicología cultural, con las siguientes características: destaca la acción mediada en un contexto; considera importante el método genético, al cual entiende como ampliado e incluyente de los niveles de análisis histórico, ontogenético y microgenético; su análisis intenta basarse en situaciones de la vida cotidiana; parte del supuesto que la mente se origina en la actividad mediada conjunta de los individuos, para estar co-construida y distribuida; otro supuesto que maneja es que los individuos son agentes activos de su propio

desarrollo, con la situación de no actuar en contextos electos completamente por él; se manifiesta a favor de una ciencia que deja que la naturaleza emergente de la mente en la actividad. Sin embargo, si los alumnos no pueden entender el concepto, esto es, a mi criterio, una cuestión más individual que social, pues la parte social ya hizo su parte.

La mediación es vista por Cole (1999), como una acción en donde los mediadores funcionan como medios por los cuales el sujeto recibe la acción de factores sociales, culturales e históricos actuando sobre ellos. El autor hace una representación triangular básica, en donde señala las relaciones posibles entre sujeto y objeto. Éstas pueden ser: directas o bien no están mediadas y son en algún sentido naturales, o bien están mediadas por artefactos o instrumentos disponibles culturalmente. La posición triangular es correcta, pero en este punto, pienso que el centro de la atención estaría en el alumno, pues es él finalmente quien tiene la decisión de trascender en el conocimiento. El maestro puede establecer todo tipo de diálogo con el alumno y llevar todo el material posible, pero si no atiende el proceso intelectual del alumno, éste difícilmente comprenderá y por ende conceptualizará.

Por su parte Vygotsky (1979) describe los instrumentos psicológicos como recursos para dominar los procesos mentales. Estos son considerados artificiales y de origen social y no orgánico ni de origen individual. Para él, los seres humanos se dominan a sí mismos mediante sistemas simbólicos culturales externos, ya que se transfiere la actividad psicológica a formas superiores y cualitativamente nuevas, permite que los seres humanos, mediante la ayuda de estímulos extrínsecos controlen sus conductas desde el exterior (Wertsch, 1988). De hecho, el sistema de escritura es gráfico, pero para que pueda ser usado como instrumento, primero el alumno necesita entender y comprender la escritura, no sólo en términos de definiciones o reglas, sino en un nivel de acto consciente.

Los artefactos, debido a los cambios realizados en sus procesos de creación y uso, son al mismo tiempo ideales (conceptuales) y materiales. Son ideales en la medida en que su forma artificial ha sido moldeada por su participación en las interacciones de las que antes eran parte y que ellos median en el presente (Wertsch, 1988, Daniels, 2003). Bueno, si los conceptos son ideales, entonces el problema es de conocimiento, no de instrumentos sociales. Los conceptos gramaticales y ortográficos para que se

conviertan en actos conscientes, necesitan venir de un juicio mental, cuyo resultado sea tal o cual acción por parte de los alumnos. Pero finalmente, son ellos los que deciden lo que se hace.

El estudio del papel mediador de los signos tomados en su contexto histórico-cultural es importante para entender los procesos de aprendizaje. El concepto de transformación histórica de las funciones mentales superiores bajo la influencia de las formas cambiantes de mediación (Wertsch, 1988, Cole, 1999) puede ser, en parte, una explicación de lo que sucede en el aprendizaje gramatical.

2.2.8 Instrumentos

Desde la perspectiva de Vygotsky, el empleo de instrumentos psicológicos introduce, por una parte, varias funciones nuevas relacionadas con el empleo de un instrumento dado y con su control y por otra, suprime y hace innecesarios varios procesos naturales cuya función es realizada por el instrumento, alterando con ello el curso y las características concretas de todos los procesos mentales que entran en la composición del acto instrumental, reemplazando alguna funciones por otras (Daniels, 2003).

Si bien este modelo centra su análisis de estos instrumentos en el lenguaje, también considera otros fenómenos semióticos, como los diversos sistemas para el conteo, las técnicas mnemotécnicas, los sistemas de símbolos algebraicos, las obras de arte, la escritura, los planos, diagramas, mapas y dibujos, así como toda clase de signos convencionales (Wertsch, 1988). El instrumento es algo técnico que altera el proceso de una adaptación natural determinando las formas de las actividades de trabajo (Vygotsky, 1986). Luego entonces, los signos ortográficos, que son marcas gráficas, no letras ni números, ¿se pueden emplear en textos escritos para contribuir a su correcta lectura e interpretación? Desde mi visión, pienso que es posible, pero no por su esencia de signo, sino por el significado que adquiera después de la conceptualización.

2.2.9 Signos y símbolos

El signo es un instrumento mediador más complejo, constituye sistemas de signos o símbolos que posibilitan una actividad adaptativa distinta, ya que modifican a la persona que lo utiliza como mediador y en definitiva está sobre la interacción de esa persona con su entorno. Los signos y las palabras sirven a los niños en primer lugar, y sobre todo, como un medio de contacto social con las personas. Las funciones cognoscitivas y comunicativas del lenguaje se convierten en la base de una nueva forma superior de actividad en los niños. La pregunta que cabría hacernos aquí es ¿Qué pasa con los signos convencionales? ¿Se comprenden? ¿Se entienden? ¿Se memorizan?

Al respecto, Vygotsky (1979, 1986) dice que hay que darle importancia a los signos, a los cuales llama herramientas simbólicas y señala que son el nexo crítico entre los planos sociales y psicológicos de funcionamiento. Los seres humanos pueden generar una gran cantidad de herramientas simbólicas como: recursos memorísticos premeditados, comprensión y producción de textos y otros, pero la herramienta fundamental para Vygotsky es el lenguaje, pues es el sistema representativo humano utilizado de manera amplia y frecuente. El lenguaje como herramienta simbólica desempeña un papel específico en lo psicológico en virtud de su influencia sobre el pensamiento (Vygotsky, 1986). En contraposición, puedo decir que la memoria y la comprensión no son los únicos actos intelectivos para escribir. Sería como escribir con pseudoconceptos o conceptos potenciales únicamente, o en el último de los casos con un pensamiento complejo asociativo puro.

Por otra parte, los símbolos según Vigosky (1979) son como tales, instrumentos psicológicos, significando siempre algo objetivo, entendiéndose en particular como relación social de las personas. Para él el sistema de signos utilizados con más frecuencia es el lenguaje. Dentro del conjunto de sistemas simbólicos que nos permiten actuar sobre la realidad, el lenguaje humano constituye el gran sistema de mediación sígnica. En este sentido, la relación que se establece entre signo ortográfico y signo mental, tiene que trascender el nivel empírico, para después el nivel comprensivo, y así hasta llegar a ser un conocimiento en la mente de los alumnos.

La estructura de lenguaje adquirido por el niño se convierte en estructura fundamental de su pensamiento. La íntima interrelación del pensamiento con el lenguaje y el papel del lenguaje como símbolo se relacionan con el comportamiento de su integridad y con las funciones separadas en particular. Ya que todas las funciones mentales son procesos mediatizados y los signos los medios básicos para dominarlos y dirigirlos. En la formación de conceptos, ese signo es la palabra, señala Vygotsky (1986). Sin embargo, un pseudoconcepto es un significado acabado de la palabra, y cuando hay discrepancias entre la concepción programática, la concepción mental del maestro y el nivel intelectual del alumno, no puede convertirse en estructura fundamental del pensamiento.

Luego el niño, nos señala Vygotsky (1979, 1986) poco a poco transforma los suyos, como medios para actuar sobre sí mismo, hace operaciones con estos símbolos de su propia actividad simbólica, primero su formación exterior y luego interior. De esta manera es como se da la interacción con las personas que lo rodean, el niño adquiere instrumentos psicológicos gracias a los cuales, aprende a dirigir su comportamiento. Pero aquí preguntaríamos ¿qué pasa cuando hace operaciones con los signos ortográficos para formar un concepto? Quizá parte de la respuesta de esto, está en el siguiente apartado.

2.2.10 Conciencia

Según Vygotsky, la dimensión social de la conciencia es lo primero en tiempo y en hecho, por lo tanto la dimensión individual es derivativa y secundaria. Entonces ¿los conceptos no son conscientes? Para él, el papel que juega el lenguaje en el aprendizaje y desarrollo se hace explícito durante estos mismos procesos, puesto que aquel es el medio a través del cual se da la negociación de significados (Vygotsky, 1986).

La conciencia, su génesis y su función se extienden solamente unidas al proceso de interacción del hombre con el medio externo, así como con las condiciones concretas de su comportamiento. Si bien para Vygotsky es necesario volver la mirada hacia el comportamiento humano, teniendo en cuenta todo el conjunto de los reflejos condicionados, que surge como resultado de la consideración marxista de la actividad humana. En este punto, mi visión es que el dominio intelectual de la gramática y la

ortografía tienen que ser, como menciona Lonergan (1999), “el fruto de una lenta, pero perseverante acumulación de pequeños actos de intelección” (p. 37).

Para Vigostky, el lenguaje no es solamente un sistema de signos de contacto social, sino un sistema de reflejos de la conciencia. El mecanismo de comportamiento social y el mecanismo de la aquélla es el mismo, luego entonces, ésta última es una función de comunicación y por consiguiente, la conciencia es como un contacto social con sí mismo. Vista así, es una especie de reflejos convertibles que aparecen en conversaciones de interlocutores. Desde mi visión, discrepo de esta posición de Vygostky, y es posible que aquí esté una de las razones por las cuales los conceptos no se forman en los alumnos. Por el contrario, la conciencia humana, no es una función determinada por impresiones sensitivas, aun siendo éstas de origen social. Tampoco deriva de una herencia biológica. Es personal, es interna, está adentro, uno la acepta si quiere.

En este sentido, cuando Vygostky dice que la conciencia individual se construye desde fuera mediante las relaciones con los demás, ¿dónde deja el pensamiento individual? Existe un mecanismo de comportamiento social que viene a ser el mismo de la conciencia. El sujeto es consciente de sí mismo porque es consciente de los demás y de la misma manera en que conoce a los demás (Vygotsky, 1979). Más bien diría, como Lonergan, que la conciencia está en uno mismo, porque nos damos cuenta de que estamos, es decir, estar consciente es estar realizando la acción de pensar.

La historia del desarrollo psíquico del niño de la formación de la conciencia y de la autoconciencia se realiza a través del proceso de aprendizaje y enseñanza. Sin embargo, hay que reconocer que dicho desarrollo tiene características y leyes propias enlazadas con las leyes que regulan el aprendizaje y la educación pero que no identifican con ellas (Kostiuk, 1956). Esto es parcialmente cierto, los alumnos pueden no formar conceptos aparentemente conscientes de ello, pero están pensando, y ese pensar es estar consciente. En esta cuestión, pienso que las leyes que regulan el desarrollo conceptual, se dan acuerdo a la mirada de quien analiza la conciencia.

Para Vigostky la explicación de la interiorización es que en lugar de funcionar de acuerdo con representaciones mentales ya formadas, la vida interior muestra las

características de la comunicación en el mundo interpersonal. Vigostky desarrolla el punto de partida para el replanteamiento de la actuación del mundo exterior en el mundo interior. Ofrece una explicación basada en la mediación de la creación de significado que también es social, incorporada y transaccional. Lo anterior se relaciona con tres posibles generadores de conciencia:

- La naturaleza histórica de la experiencia humana.
- El entorno social y las experiencias de otros, destacando que un individuo solo es consciente de sí mismo en sus interacciones con otros.
- La existencia de esquemas e imágenes mentales antes de la acción en sí: la experiencia humana siempre está presente en dos planos diferentes: el plano de los acontecimientos reales y el plano de sus esquematizaciones cognitivas internas (Daniels, 2003).

Con respecto a lo anterior, podríamos escribir cuartillas analizando los pros y los contras, pero nos centraremos en un ejemplo, el alumno tiene ante él la palabra “excursión” y debe acomodarla en una tabla, para ello debe tomar una decisión, la clasifica de acuerdo a su tonicidad o considerando la tilde. El tiene la libertad de tomar una decisión, pero tendrá que juzgar qué decisión es la correcta. Este proceso fue mental, personal, puede pensar lo que quiera y en consecuencia actuar.

El estudio de la naturaleza histórico-social de la conciencia del hombre, tiene entonces su piedra angular en la idea de la comunidad externa e interna del hombre y la idea de la interiorización de la primera a la última. En el proceso de conversión se realiza la formación de las funciones psíquicas superiores y cuando se ha constituido el sistema de vínculos interfuncionales, entonces surge la conciencia (Daniels, 2003). Sin embargo, la interiorización social no necesariamente corresponde a la conciencia en lo individual. Pongamos un ejemplo, el maestro para enseñar el adjetivo tiene dos opciones: darle el concepto al niño como significado acabado o iniciar un proceso de abstracción a partir de la asociación de cualidades, para después por la pregunta pasar a la intelección. Este es un caso de conciencia individual.

Cuando Vygotsky establece el origen social de la conciencia, no pretende decir que es una entidad positiva destinada exclusivamente a reflejar la realidad externa y por

tanto abocada al determinismo social, sino por el contrario, lo que él destaca es el carácter dialéctico de la relación individual-sociedad- sujeto-cultura (Wertsch, 1988). Desde mi enfoque, agregaría en este caso, al sujeto como ser humano.

Trasladar a lo social la génesis de la conciencia, implica reconocer la formación de la trilogía ambiente-hombre-ambiente y en este sentido, entender que toda acción individual está asignada por diversos signos y símbolos. Pero no puede quedarse en el ambiente, finalmente tiene que regresar al hombre. Esta sería una relación RAE-docente-PEA-alumno.

La conciencia es una organización dialéctica observable objetivamente en el comportamiento del sujeto, que se instaura a través de su participación en las prácticas socioculturales. No se trata de una trama solitaria, separada del entorno en el que tiene lugar, sino en una forma de contacto social con uno mismo, un atributo de la organización de la actividad práctica del sujeto (Cole, 1999).

La conciencia está compuesta por dos dimensiones básicas: el intelecto y la afectividad. Vygotsky (1986) sostiene que aquella posee una estructura semiótica por tratarse de un mecanismo de significación, y por ello propuso como unidad para su análisis al signo a través del significado de la palabra, intentando identificar en ella un microcosmos que reflejara todas sus propiedades básicas. Sin embargo, ¿serán todas las dimensiones de la conciencia? Sería interesante comparar a un alumno que tiene un pensamiento inicialmente abstracto con el de un maestro con pensamiento complejo. ¿Cuál es consciente de su estado?

Vygotsky menciona que la conciencia constituye un reflejo activo y generalizado de lo real, es decir, no se trata de un reflejo por una especie de imposición empírica, directa de las cosas, sino que la conciencia se sirve de categorías y conceptos, estableciendo formas de unidad en su reflejo indirecto de los objetos y las relaciones. Estas formas de unidad que permiten un reflejo mediato no constituyen un *a priori* kantiano (de carácter innato), sino una construcción genética, cuya forma y estructura se modifica y varía a lo largo del desarrollo del sujeto. En este punto encuentro una discordancia, pues como ya mencioné, la conciencia no deriva de cuestiones biológicas

ni sensoriales. Por ejemplo, los conceptos para que estén verdaderamente formados requieren estar en la conciencia,

2.2.10 Internalización

La internalización es un proceso que interviene en la formación de las funciones mentales superiores, pues se internalizan signos que las personas intercambian (Wertsch, 1988). Vygotsky señala que lo que al principio aparece como un mediador externo de la conducta social, con el tiempo se convierte en un proceso psicológico interno. Es “la reconstrucción interna de una operación externa” (Vygotsky, 1979, p. 92). Pero, ¿cuáles son las funciones que intervienen? En una clase de gramática los alumnos pueden escuchar, leer, hablar, responder, analizar, pero cuando les preguntan la conceptualización de adverbio, solamente pueden decir una definición a medias. ¿Qué falta para esa reconstrucción interna?

Al describir las funciones mentales como procesos mentales internalizados, Vygotsky señala que, no son resultado de una simple imitación por parte de los niños, de patrones de interacción social. Para él, los niños son agentes activos en el desarrollo, los cuales contribuyen en cierta forma a la creación de los procesos internos a través de la colaboración con otros en actividades socioculturales (Cole, 1999). La internalización transforma el proceso en sí, cambiando su estructura y función. Sin embargo, ese proceso es interno. En lo que respecta a la imitación, los alumnos construyen el significado de la letra mayúscula, no precisamente imitando la escritura del maestro, sino lo harán hasta que entiendan qué es una mayúscula y por qué es así.

Hay una combinación de la conducta del niño y del compañero más capaz que conduce a la generación de signos entre ellos. Los niños son capaces de apropiarse de esos signos de una manera activa y constructiva. A medida que son internalizados los signos sufren cambios en estructura y función. Según Vygotsky (1979) la estructura del lenguaje es modificada cuando comienza a transferirse al plano interno y se hace autocomunicativa.

La función del lenguaje atraviesa por procesos de revisión cuando se transforma de acción dirigida por otro a una que es autodirigida. La internalización no es un

proceso de copiar la realidad externa sobre un plano interno pre-existente; más bien es el proceso a través del cual se forma un plano interno de consciencia y autorregulación.

La internalización entonces es un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo (en tanto procesos sociales mediatizados semióticamente), pasan a ejecutarse en un plano interno. Es decir, se trata de un proceso implicado en la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos a través del uso de herramientas y signos (Vyotsky, 1979). ¿Cómo se da esta internalización cuando un alumno pone a la palabra “teléfono” la tilde, pero cuando escribe la misma palabra en su casa, la obvia?

Para Vigotsky (1979) la internalización es aplicable al desarrollo de las funciones psicológicas superiores y por tanto, a la línea social o cultural del desarrollo. Es por ello que todo proceso psicológico superior, ha sido externo porque ha sido social en algún momento anterior a su transformación, en una auténtica función psicológica interna (Wertsch, 1988). La internalización tiene que partir del sujeto, pues en el caso de la formación de conceptos, las prácticas sociales no sirven de mucho si no entiende lo que está aprendiendo.

Vygotsky concebía la internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno. Definía la actividad externa en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente y argumentaba que las propiedades de esos procesos proporcionan la clave para entender la aparición del funcionamiento interno (Wertsch, 1988). Pongamos el caso del maestro que dirige el proceso para la formación del concepto de acento ortográfico en sus alumnos. ¿En qué momento el alumno se hace cargo de su propio proceso? ¿Cuándo el maestro le da el significado acabado? ¿Cuándo tiene que abstraer? Es indudable que se requieren varias funciones mentales para hacerse cargo del intelecto y dejar el nivel de solo mirar.

2.2.11 Funciones mentales

El desarrollo natural produce funciones con formas primarias, que el desarrollo cultural transforma las funciones mentales elementales en superiores. Vygotsky

establece una distinción entre lo natural y lo cultural. Imaginamos que basa la construcción social de la cognición en reconocimiento fundamental de la posibilidad natural y biológica.

Las funciones mentales elementales son comunes al ser humano y a otros animales superiores, y se corresponden con la línea natural de desarrollo. Estas funciones son consideradas básicas para toda otra adquisición de procesos superiores, y no desaparecen sino que se reorganizan y en algunos casos se transforman, en virtud de los instrumentos de mediación interiorizados con su nueva legalidad psicológica (Vygotsky, 1979; Werscht, 1988).

Las funciones elementales son la percepción, las operaciones sensoriomotrices, la memoria espontánea o asociativa y la atención. Vigotsky (1979) distinguía a la primera entre una memoria natural y una indirecta o mediada. La natural se encuentra muy cercana a la percepción, porque surge a partir de la influencia directa de estímulos externos. La mediata es producto de las condiciones específicas del desarrollo social y extienden la operación de la memoria más allá de las dimensiones biológicas del sistema nervioso, permitiendo incorporar estímulos artificiales o autogenerados (signos). En la formación de conceptos, los alumnos observan, atiende, evocan y asocian mentalmente significados, pero puede ser que no sean acciones del intelecto suficientes para entender por qué la palabra “corazón”, es una palabra aguda.

A Vygotsky le interesa mostrar cómo se relacionaba la actividad social de hablar con los procesos activos de pensar. Pensar era para él un proceso social de comunicación mediada culturalmente. El sentido de una palabra es el agregado de todos los hechos psicológicos que surgen en nuestra conciencia como resultado de la palabra. El sentido es un fluido dinámico y una formación compleja que tiene varias zonas que varían en estabilidad (Wertsch, 1988). Mi enfoque es que el sentido sí es dinámico, pero tiene que haber reflexión. Los alumnos cuando trabajan en la clase el aprendizaje de la conjunción por ejemplo, realizan varias acciones, responden, explican, definen, observan, atienden, realizan síntesis orales. Sin embargo, todo ello ¿es suficiente para entender la conjunción?

Vigostky (1979) señala que había que estudiar no sólo los reflejos, sino el comportamiento, su mecanismo, su composición, su estructura. Así, la psicología debía estudiar el comportamiento del hombre como todo aquello que hace el hombre. El considera que las funciones psíquicas superiores en el sistema de las ideas psicológicas son el núcleo fundamental de la conciencia. El lenguaje, las palabras y su significado juegan un papel decisivo en la estructura de la psicología del hombre, la forma inicial y fundamental de su actividad es el trabajo de que el lenguaje verbal ocupa un lugar central en el sistema de las funciones psíquicas superiores.

En este caso, Vigostky (1986) llegó así a la conclusión de que, solamente cuando el adolescente adquiere la función formativa de los conceptos, en él aparece la conciencia. Con el crecimiento del adolescente va creciendo el pensamiento conceptual con significados verbales, el cual se convierte en unidad del pensamiento y la conciencia. Pero de dónde sale la conciencia cuando sólo pueden formar pseudoconceptos? La respuesta rebasa el propósito de este trabajo, solo diremos que los alumnos requieren llegar a la conciencia, pero antes tienen que pasar ciertas etapas de intelección. Vygotsky indudablemente hace importantes aportes sobre aspectos centrales del conocimiento y el aprendizaje. Pero al basarse en un esquema social, deja de lado la individualidad de los niños. Es una buena teoría para entender algunos aspectos del pensamiento, pero le falta algo para poder comprender cabalmente el conocimiento.

2.3 ¿EXISTEN ETAPAS UNIVERSALES EN EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS?

En las siguientes líneas expondré el pensamiento de Vygotsky con respecto a la formación de los conceptos y su propuesta de desarrollo conceptual como fundamento del aprendizaje del conocimiento gramatical y ortográfico en los alumnos del sexto grado, que cronológicamente corresponden a los que Vygotsky señala en su teoría. Algunos posicionamientos son coincidentes, otros parcialmente válidos y algunos contrastan completamente con la práctica. Esta revisión teórica es posterior a la investigación, la cual proporciona elementos para este análisis.

2.3.1 Formación de conceptos: espontáneos y científicos

Para Vygotsky (1986) la formación de los conceptos es un proceso largo y complejo, que conduce desde la clasificación basada en amasijos desorganizados de características físicas de objetos, hasta las formas maduras de clasificación basadas en el pensamiento conceptual, pasando por los estadios de pensamiento complejo y pseudoconceptual.

El pensamiento conceptual es considerado como una de las funciones psíquicas superiores más importantes y que actúa como una operación psicológica acompañada por medio de símbolos a la manera de trabajo, que exige instrumentos de trabajo, siendo un eslabón en la interacción del hombre con su medio. Aquí me doy cuenta que esta visión dialéctica de Vygotsky explica en parte, por qué el concepto no trasciende de una definición.

Uno de los descubrimientos más importantes del estudio de Vygotsky en relación a la formación de concepto fue el pensamiento pseudoconceptual, una forma de razonamiento infantil que coincide fenotípicamente con el razonamiento adulto, pero que tiene una naturaleza diferente preconceptual. Vygotsky (1986) observó que el pensamiento preconceptual, no es solo característico de los niños y enfermos mentales, sino que también constituye la base del razonamiento normal y cotidiano de los adultos. Vislumbro que esto, en cierto momento, puede llevar a un entendimiento del conocimiento en los alumnos o éstos quedarse en el intento de entender.

Vygotsky (1986) distingue dos formas básicas de experiencia que dan origen a dos grupos de conceptos diferentes, aunque relacionados entre sí: el científico y el espontáneo. Los conceptos científicos se originan en la actividad sumamente estructurada y especializada del aula e imponen al niño conceptos definidos lógicamente, en tanto los conceptos espontáneos surgen de las propias reflexiones del niño sobre su experiencia cotidiana. Sin embargo, siento que hace falta un proceso de reflexión, después de formar el concepto como una serie de atributos abstractos.

Vygotsky (1986) sostiene que los conceptos científicos, lejos de ser asimilados de forma inmediata y uniforme, en realidad experimentan un desarrollo sustancial que

depende esencialmente del nivel de la capacidad general que tiene el niño para comprender conceptos espontáneos. Distingue así, dos formas de aprendizaje responsable de la formación de conceptos: el aprendizaje organizado sistemáticamente en un contexto educativo y el aprendizaje espontáneo. Entonces, el conocimiento ¿sólo puede escolar? En estas circunstancias, opino que no, pues los datos empíricos pueden proveer lo esencial para que ocurra un chispazo inteligente.

El estudio de la formación de los conceptos en el contexto educacional conduce a Vygotsky (1986) a otra intuición: el carácter dialógico del aprendizaje. Él sostiene que en la formación de conceptos de un niño, el progreso alcanzado en cooperación con un adulto era un indicador mucho más sensible de las aptitudes intelectuales del niño. ¿Esto es así? Bueno, el aprendizaje sí tiene un carácter dialógico, pero tiene que trascender de lo puramente abstracto, lo cual no siempre puede hacerlo el maestro, sino es el mismo alumno quien opera mentalmente para autoapropiarse del conocimiento.

Recordemos que Vygotsky (1956, 1979) denomina ZDP el lugar en el que los conceptos espontáneos de un niño, empíricamente abundantes, pero desorganizados, se encuentran con la sistematización y lógica del razonamiento adulto. El producto final de esta cooperación entre el niño y el adulto es una solución que al ser interiorizada se convierte en parte integrante del propio razonamiento infantil. Lo anterior, lo encuentro válido, pero para que esto suceda, se requiere de ciertas condicionantes, como por ejemplo, que el maestro sea consciente de lo que está enseñando, que pueda juzgar y tomar juicios sobre ese conocimiento.

En este sentido, comprender el desarrollo de los conceptos científicos en la mente del niño, es necesario para elaborar estrategias de enseñanza en el conocimiento sistemático. Por ello, la revisión de los conceptos científicos y espontáneos en los niños permite una nueva mirada a la forma en que se apropian de los conocimientos gramaticales para poder aplicarlos en cualquier momento de su vida. Partir de la experiencia sensible de los alumnos, trae consigo el rescate de sus conocimientos previos, solamente que hay que pasar al otro nivel y no quedarse en el concepto experimental, basado solo en la experiencia, sin entendimiento ni razonamiento.

Para aprender conceptos, generalizaciones y conocimientos, el niño debe formar acciones mentales adecuadas, aunque inicialmente, asuman la forma de acciones externas que los adultos forman en el niño y sólo después se transforman en acciones mentales internas, dice por su parte Leontiev, (1959). Efectivamente, los alumnos generan sus propias acciones mentales para entender los conceptos que el maestro quiere que aprendan, reflexionan sobre ellos e incluso los juzgan. Son capaces de reflexionar sobre un concepto potencial o pseudoconcepto y decirle al maestro: “se equivocó, esa palabra lleva acento”.

Leontiev (1959) propone un esquema general del proceso de formación de las operaciones de pensamiento, sin embargo aclara que el proceso no siempre pasa a través de las tres etapas, sino que puede comenzar directamente con la información sobre el plano del lenguaje y también dice que hay diversos tipos de procesos. Si, la experiencia muestra que los alumnos pueden pasar de un complejo asociativo, basado en la experiencia únicamente, a un pseudoconcepto sin pasar por el complejo difuso, o viceversa, estando desarrollando un concepto potencial, retroceder a uno inicialmente abstracto.

En la primer etapa los niños asumen la forma de acciones externas que los adultos forman en el niño, orientándolo hacia una tarea, mostrando las acciones a realizar y su resultado. Es la base para las primeras acciones que los niños aprenden a realizar, las cuales se realizan en forma de acciones externas con objetos externos, después de la intervención de los adultos. Puedo decir que es una relación experiencial, que consiste en ver, mirar, observar y sentir.

En la segunda etapa, las acciones se pasan al plano del lenguaje y se verbalizan. El niño empieza a contar en voz alta prescindiendo de los objetos externos. Aquí la acción se convierte en acción teórica, basada en palabras, en conceptos verbales. Estos se logran por diferentes caminos. La generalización y la abstracción son dos de ellos, según Vygotsky.

Finalmente, en la tercera etapa la acción es transferida a su conjunto al plano mental, donde queda sujeta a posteriores cambios hasta que adquiere todas las características propias de una operación interna de pensamiento. Sin embargo, para que

se internalice en la conciencia, desde mi posición, se requieren de otras funciones mentales, como el juicio, lo cual no se menciona aquí.

Los conceptos o significados de las palabras no pueden ser asimilados por el niño de una forma directa e inmediata, sino que tienen que pasar por una etapa de desarrollo. La acumulación de conocimientos permite un crecimiento continuo del razonamiento científico que a su vez fluye favorablemente en el desarrollo del pensamiento espontáneo. Aquí coincido en la primera parte de lo que dice Leontiev, pero el conocer ¿realmente lleva al razonamiento científico? Veamos que dice al respecto Vygotsky.

El señala que hay dos caminos diferentes en el desarrollo de las dos formas diferentes de razonamiento. En el caso del conocimiento científico, el papel primario lo juega la definición verbal inicial, que al aplicarse sistemáticamente, se va reduciendo poco a poco a los fenómenos concretos. El desarrollo de los conceptos espontáneos no conoce la sistematicidad y se remonta a los fenómenos hacia las generalizaciones (Vygotsky, 1986). Sí, puedo distinguir que hay una serie de caminos para el razonamiento, eso es cierto, sin embargo, hay diferentes tipos de definición y no todas llevan al siguiente paso en el proceso del conocimiento.

Se supone que los conocimientos científicos se desarrollan en condiciones de cooperación sistemática entre el niño y el docente. El desarrollo y maduración de las funciones mentales del niño son el resultado de ello. El progreso de dicho desarrollo se manifiesta en la creciente relatividad del pensamiento causal y en la obtención de una cierta libertad de pensamiento en los conceptos científicos. Mi posición en este punto es que la relatividad y libertad del pensamiento son válidas cuando trascienden a un nivel de conciencia. La toma de decisiones depende de un juicio previo, que a su vez es un acto del intelecto.

Éstos se desarrollan antes que los conceptos espontáneos debido a la sistematización de la enseñanza y a la cooperación. El punto débil del uso de conceptos espontáneos por parte del niño, consiste en su incapacidad para utilizarlos libre y voluntariamente y para formar abstracciones. Por su parte, la debilidad de los conceptos científicos radica en su verbalismo, en su excesiva abstracción y en el alejamiento de la

realidad (Vygotsky, 1986). En esta parte, Vygostky tiene razón, los conceptos espontáneos son anteriores a la escolaridad, pero ello no implica que no se pueda aprender fuera de la escuela. En donde advierto coincidencia, es en los tres problemas que enmarca de los conceptos científicos, por ejemplo, un maestro que está enseñando el uso de las sílabas q y c, ¿sabrá que la sílaba *qu* en realidad es un dígrafo?

El concepto es una parte activa del proceso intelectual, que está en relación con el entendimiento, la comunicación y la resolución de problemas. Corresponde al grado más alto de socialización y aparece relativamente tarde en el desarrollo, sin embargo, los niños usan las palabras como si fueran conceptos y pueden servir de medio de comunicación antes de alcanzar el nivel de conceptos (Vygotsky, 1986). Al respecto, diré que, reconozco que el concepto es importante en la formación del intelecto, pues permite un posterior nivel de reflexión.

En este sentido, el niño puede ser capaz de captar un problema y de visualizar el objetivo que le señala en un estadio de desarrollo temprano y también desarrollar equivalentes de función de los conceptos, puesto que las tareas de entendimiento y comunicación son las mismas en el adulto que en el niño. Entonces, puede generarse un pensamiento pre-intelectual. En estas condiciones, concibo que, se abre la puerta para el intelecto, sin embargo, falta que recorra un largo camino para llegar al nivel de conciencia del conocimiento.

El desarrollo de los procesos que al final acaban formando conceptos, comienza a corta edad, pero las funciones intelectuales que forman la base psicológica del proceso de formación de conceptos madura, toman forma y se desarrollan al llegar a la pubertad. Las funciones intelectuales que se forman antes de esa edad operan como los conceptos que se han de formar y tienen funciones similares (Vygotsky, 1986). Los pseudoconceptos son una muestra de ello, pero ¿por qué entonces los maestros siguen teniendo un pensamiento complejo?

Los pre-adolescentes no tienen todavía la capacidad necesaria para que se desarrolle en ellos, una verdadera formación de conceptos. En realidad ésta se inicia en los principios de la pubertad, aproximadamente al final de los doce años se presenta un incremento en la capacidad del niño para formar conceptos, objetivos generalizados sin

ayuda alguna (Vygotsky, 1986). En parte es cierto, aunque no se puede generalizar, pues puede haber incluso, pensamiento en complejos en su primera etapa de complejo asociativo. Pero lo más alarmante, es encontrar adultos anclados en esta etapa de pensamiento en complejos, cuyo comportamiento se basa en relaciones concretas y reales.

La explicación dada por Vygosty es que, lo anterior sucede porque el pensamiento por conceptos rebasa la simple percepción, al plantear a los niños un nivel de exigencia que excede sus posibilidades mentales antes de los doce años, por ello la verdadera formación de conceptos y el razonamiento abstracto solo aparecen en los adolescentes. Aquí, hallo coincidencias con él, cuando dice que la simple percepción se tiene que rebasar, pues eso sí, los datos tomados de la experiencia sensible tienen que trascender al intelecto, no basta con mirar, hay que entender, preguntar, reflexionar, juzgar.

En esta etapa donde se producen cambios radicales en la función intelectual. En esta situación, concuerdo en que, para que un concepto sea formado, no es suficiente la asociación existente entre el símbolo verbal y los objetos, es decir, los conceptos no se desarrollan por el fortalecimiento máximo de las asociaciones o conexiones asociativas que implican los atributos comunes a un grupo de objetos, por el contrario es un proceso creativo, activo y dinámico (Vygotsky, 1986). Desde mi enfoque, esto es así, la muestra es cuando el maestro a fuerza, quiere inducir a los alumnos a la formación de un concepto potencial, pero los alumnos entienden un pseudoconcepto y eso es lo que forman en su mente.

El concepto surge y toma forma en el transcurso de una operación compleja encaminada a la solución de problemas. Por consiguiente, aunque existan condiciones externas favorables a una vinculación mecánica de la palabra y el objeto, no es suficiente para producir un concepto. Efectivamente, pero eso durante el PEA, existe riesgo de que los alumnos se queden en un primer nivel de conocimiento experiencial, sin poner en práctica acciones del intelecto que permitan el desarrollo del concepto más allá de una simple definición.

Para Vygotsky (1986), existe un factor que influye decididamente en la formación de conceptos y al cual denomina tendencia determinante. Si bien Vygotsky (1986) reconoce la existencia de las tendencias básicas de la reproducción por asociación y la perseveración, también considera que finalmente no lograban explicar estas dos, por sí solas, los actos contencionales y conscientemente dirigidos del pensamiento. Mi punto de vista es que sí, efectivamente sucede esto, por ello, el chispazo inteligente reflexivo y el juicio pueden ser la explicación del conocimiento trascendente, que rebase la concepción.

En relación a ello, la tendencia de la reproducción por asociación, ésta rescata las imágenes que en una pasada experiencia han estado conectadas con la imagen que en este preciso momento ocupa la mente. Por su parte la tendencia por perseveración consiste en el hecho de que cada imagen regresa y penetra de nuevo en el flujo de las imágenes. La tendencia determinante por su parte es creada por la imagen del objetivo (Vygotsky, 1986). A ello hay que agregar que, el entendimiento juega un papel importante. Los alumnos pueden ver todos los días que la maestra anote en el pizarrón la fecha iniciando con mayúscula, pero en su cuaderno ellos la anotan con minúscula, pues les falta inquirir, entender, reflexionar.

La formación de conceptos, para Vygotsky, es un proceso dirigido hacia un objetivo, en donde tienen lugar una serie de operaciones que tienen la función de servir de pasos en la consecución de una meta final. En este sentido, no puedo hablar de un modelo de cadena asociativa en la formación de los conceptos en donde un eslabón de paso al siguiente, ya que los niños pueden entender y asumir la tarea mucho antes de los doce años, pero hasta esa edad, son incapaces de formar conceptos nuevos (Vygotsky, 1986). Sin embargo, puede suceder al revés, adultos que no puedan entender, que tengan un pensamiento complejo puro de corte asociativo.

El uso funcional de la palabra o de cualquier otro signo juega un papel central en la formación de conceptos, ya que sirve de medio para fijar la atención, seleccionar los rasgos definitivos, analizarlos y sintetizarlos. El uso específico de las palabras como instrumentos funcionales, es el factor principal en la formación de conceptos. De esta forma puede decirse que la formación de conceptos es producto de una actividad muy compleja, en la que intervienen todas las funciones intelectuales básicas (Vygotsky,

1986). En estas circunstancias considero que la complejidad de la formación de conceptos es cierta, sobre todo, si solamente el objetivo es llegar a este nivel de concepción y no seguimos más allá, en busca de la trascendencia del conocimiento.

Por otra parte, Vygotsky sostiene que el pensamiento y la conducta de los adolescentes son promovidos desde fuera debido al ambiente social y no desde dentro. Hay tareas que la sociedad impone al adolescente cuando éste ingresa al mundo cultural del adulto, lo que establece vínculos entre la tarea externa y la dinámica del desarrollo, por lo que la formación de conceptos debe verse como una función del crecimiento social y cultural en su conjunto. En este caso, diría también que es una cuestión de desarrollo del intelecto humano.

Tenemos entonces, que la causa psicológica del cambio en el proceso intelectual del adolescente es el uso significativo de la palabra como medio para formar conceptos. Es en esta etapa donde se aprende a dirigir los procesos mentales propios con la ayuda de las palabras o signos. Para ello, requiere de una capacidad para regular las acciones personales, la cual alcanza su desarrollo pleno en la adolescencia (Vygotsky, 1986). Por esto, es preciso atender un método que trascienda lo conceptual. Pero además, no hay que perder de vista que, también en la adolescencia es donde hay una crisis intelectual, en donde los alumnos rechazan los conceptos cuando no pueden pensar en ellos.

Vygotsky considera que lejos de definirse al concepto como un simple conjunto de conexiones asociativas, que se asimilan con ayuda de la memoria a la manera de un hábito mental automático, aquél constituye un auténtico y complejo acto del pensamiento; es por ello que no puede dominarse con ayuda de un aprendizaje simple. La formalización del concepto es creativa y no un acto pasivo y mecánico (Vygotsky, 1979). Con respecto a lo anterior, mi postura es que, ni el aprendizaje memorístico de la regla lleva al acto consciente de acentuar una palabra, ni tampoco la consulta al diccionario llevan al concepto verdadero, el entendimiento sería el inicio de ello.

El proceso de desarrollo exige el despliegue de una serie de funciones: la atención voluntaria, la memoria lógica, la abstracción, la comparación y la diferenciación dice Vygotsky (1986), planteando que su enseñanza directa resulta de hecho imposible, pedagógicamente infructuosa. Sin embargo, sostiene que es posible

enseñar conscientemente al alumno nuevos conceptos y formas de una palabra, las cuales puede ser fuente de desarrollo superior de los propios conceptos que ya se han formado en el niño. Efectivamente, pero considero que, que hay que atender a las acciones del intelecto que los alumnos ponen en práctica cuando están aprendiendo.

Representados psicológicamente como significados de palabras que evolucionan durante el desarrollo del niño, los conceptos se constituyen a través de este desarrollo y exigen que el pensamiento del niño se eleve en su desarrollo interno, a un grado más alto, para que el concepto pueda surgir en la conciencia (Vygotsky, 1986). Pero ello requiere también que entienda, reflexione; el análisis y la síntesis por sí solas ayudan, pero el concepto no puede quedarse a ese nivel para que se interiorice en los alumnos, hace falta la reflexión.

En cualquier grado de desarrollo del niño, el concepto es, desde el punto de vista psicológico, un acto de generalización, siendo la dinámica de este proceso, la transición de una estructura de generalización a otra. La formación y desarrollo de conceptos comprende una progresiva abstracción y generalización de lo real, que además, es operada a partir de la internalización, también progresiva, de los sistemas simbólicos disponibles en el medio cultural e histórico de los sujetos. Vygotsky tiene razón, la progresiva abstracción es necesaria, pero también el inquirir, es importante, pues lleva a la reflexión, jugando así un papel importante en la autoapropiación del conocimiento.

El desarrollo conceptual es inicialmente analizado en términos de cómo agrupar y reunir determinados objetos y se realiza a partir de un doble proceso: además de reunir y agrupar, se trata también de separar y aislar. Es decir, que además de generalizar (agrupar objetos), es necesario abstraer (aislar ciertas características respecto de otras). Es por ello que el concepto se refiere tanto a clases de objetos o eventos como a un distanciamiento progresivo de la particularidad de lo real concreto, para lograr significaciones abstractas que puedan responder a los múltiples aspectos de este mismo real. Al respecto, mi posición es que, el concepto tiene que ser comprendido, así cuando el maestro pide a un alumno que le diga qué es un adverbio, el expresa lo que ha comprendido, pero le hace falta al alumno preguntarse ¿eso que dije es realmente así?

Vygotsky distingue en el desarrollo del niño la formación de dos tipos de conceptos: los *espontáneos* y los *científicos*, diferentes tanto en lo que respecta a los caminos de su desarrollo (su génesis) como a su estructura psicológica y al procedimiento de funcionamiento, aunque afirma que existen relaciones verdaderas, complejas y bidireccionales entre ambos. Los conceptos espontáneos surgen como resultado de la experiencia individual inmediata del niño, tras la cual se halla la realidad observable y tangible (Vygotsky, 1986). En este punto estoy de acuerdo con Vygosty, pues el conocimiento directo es lo experimentado, lo percibido a través de los cinco sentidos y del movimiento.

.

Estos conceptos pueden ser utilizados correctamente, aunque el niño no es capaz todavía de definirlos con palabras, tardando en pasar a formar parte de su práctica consciente, es decir, son en buena medida involuntarios. Efectivamente, hay un proceso para que el conocimiento finalmente sea consciente, solamente que Vygotsky no lo aclara. Me pregunto ¿Qué le faltaría a un alumno que define a las palabras graves como las que odian a la n, s o vocal?

Por otra parte, los conceptos científicos los aporta la institución escolar, en la figura del docente a través de la enseñanza, tras ellos generalmente no está presente la experiencia individual del alumno, aunque ya poseen la propiedad de ser conscientes y voluntarios, por ser objeto de una actividad teórica, producto de un trabajo especial sobre ellos, algo que es propio de la instrucción escolar. Al respecto diré que esa es precisamente la cuestión, cómo hacer que los alumnos entiendan la gramática y la ortografía, que tienen conceptos tan abstractos como leísmo, laísmo y loísmo.

Por otra parte, el rasgo fundamental del concepto científico es que introduce obligatoriamente el objeto que designa en un sistema de categorías lógicas y de contraposiciones. Las relaciones entre conceptos científicos son definidas como estructuras de generalidad, caracterizadas a partir de relaciones de subordinación y sobre-ordenación, es decir, de relaciones lógicas propias de un sistema de clasificación. Es esta sistematización, en el sentido de inclusión de los conceptos en sistemas jerárquicos, lo que permite la diferenciación en el desarrollo entre los conceptos espontáneos -originados en situaciones cotidianas- de los científicos, que se aprehenden en contextos escolares. A ello diría que los conceptos espontáneos pueden ser la base

para iniciar el desarrollo de la formación conceptual, según Vygotsky, pero requieren entrar a otros niveles de intelección para que sean un conocimiento.

2.3.2 Fases del desarrollo de la formación de conceptos

A continuación, presento un análisis de las etapas y fases del proceso de formación de conceptos según Vygotsky. En algunas partes se señalan preguntas, en otras se ejemplifican casos, en otras se cuestionan y juzgan. El proceso de formación de conceptos es una forma superior de actividad intelectual, de tipo cualitativo y mediada por signos. El proceso se hace en tres fases básicas, las cuales a su vez se dividen en estadios.

Fase de los complejos desorganizados

La primera fase es la del conglomerado sincrético, la cual inicia cuando el niño agrupa varios objetos en montón o número desorganizado a fin poder solucionar un problema que los adultos resolverían normalmente con la formación de un concepto nuevo. En esta etapa, el significado de signo se extiende de forma no dirigida y difusa. Los objetos no tienen ninguna relación intrínseca y más bien son cuestiones de azar que se vinculan con la percepción del niño lo que hace que el niño forme los montones, pues los objetos que componen éstos son diferentes y sin criterio de agrupación (Vygotsky, 1986).

En esta fase, la palabra tiene el significado de un vago conglomerado sincrético de objetos individuales que se han expresado en una imagen en su mente, la cual es inestable. No hay otra denotación de la palabra. El pensamiento del niño es sincrético en cuanto que tiende a mezclar diversos elementos en una imagen indiferenciada tomando como base una imagen casual. Se caracteriza por las imágenes sincréticas que desempeñan el papel de conceptos (Vygotsky, 1986).

Esta se compone de tres estadios ensayo y error, organización sincretista y de elementos combinados. Es importante que señalemos que para Vygotsky (1986) el sincretismo es “el resultado de una tendencia a compensar con una superabundancia de

conexiones subjetivas y a confundir estos vínculos subjetivos con los verdaderos vínculos entre las cosas” (p. 127). Podríamos decir que es una etapa a nivel empírico.

Estadio de los conglomerados sincréticos por ensayo y error.

El primer estadio representa para el niño el significado de una palabra artificial dada y es el de la formación de montones sincréticos. El grupo es creado al azar y cada objeto que se añade representa una conjetura o ensayo. Cuando la conjetura es equivocada es cambiada por otro objeto.

Estadio de los conglomerados por organización sincretista del campo visual.

En el segundo estadio se basa en una organización puramente sincretista del campo visual del niño, siendo que la composición del grupo queda determinada en gran medida por la posición espacial de los objetos. La imagen se forma debido a la proximidad de los elementos simples en el espacio y en tiempo o cuando se integran en una relación perceptiva inmediata del niño (Vygotsky, 1986).

Estadio de los conglomerados por combinación.

En el tercer estadio el montón que se compone de elementos tomados de diferentes grupos o montones que ya han sido formados por los niños en forma de ensayo y error y de campo visual sin existir vínculos intrínsecos. Puede decirse que la imagen sincrética descansa sobre una base de mayor complejidad, sin embargo sigue habiendo una coherencia incoherente en los nuevos montones (Vytosky, 1986).

La única diferencia señala Vygotsky (1986) es que al tratar de dar un significado a una nueva palabra emprende una operación en dos pasos en lugar de uno” (p. 127) pero sigue siendo sincrética y desordenada, aunque presagia la fase siguiente. Lo cual podemos interpretar como una acción a la cual hay que dar significados, por consiguiente se da una acumulación de experiencia, que es básica para las siguientes fases.

Fase de los complejos

La segunda fase de la formación de conceptos llamada pensamiento por complejos incluye una variación de tipos de pensamiento. En un complejo los objetos

individuales están unidos en la mente del niño por los vínculos que existen realmente entre dichos objetos, además de las impresiones subjetivas. Se caracteriza por la formación de complejos que funcionalmente se equiparan a los conceptos ya que aparece el agrupamiento de objetos que están realmente relacionados entre sí (Vygotsky, 1986). Con respecto al pensamiento en complejos, considero que el intelecto juega un papel importante, pues el paso de la asociación simple al pseudoconcepto requiere la práctica de muchas funciones mentales por parte de los niños.

El pensamiento por complejos ya es coherente y objetivo, sin embargo, no refleja las relaciones entre las cosas del mismo modo que el verdadero pensamiento conceptual. Cuando el niño llega a esta etapa, está en vías de superar el egocentrismo y ya no confunde las conexiones entre las cosas y las conexiones entre sus propias impresiones, acercándose así del pensamiento sincrético al pensamiento colectivo (Vygotsky, 1986).

El pensamiento complejo, que caracteriza esta etapa, tiene ciertas reglas que no las siguen los verdaderos conceptos. El niño piensa que el universo de los objetos individuales se organiza mediante el agrupamiento en familias separadas, que se relacionan entre sí. Como si pensara con apellidos. En este sentido en un complejo los vínculos entre los componentes son concretos y empíricos. No hay abstracción ni lógica. Luego entonces, un complejo es “primero y ante todo una agrupación concreta de objetos conectados por vínculos reales y como no se forma en el plano del pensamiento lógico abstracto, las uniones que crea, así como las que ayuda a crear, carecen de unidad lógica y pueden ser de muchos tipos diferentes” (Vygotsky, 1986, p. 129).

Los vínculos que crean un complejo no tienen unidad lógica, puesto que no se forman en el pensamiento lógico abstracto. Al relacionar los elementos de un complejo con el todo y entre sí, pueden ser tan diversos como los son en realidad las relaciones y los contactos de sus elementos. Hay cinco tipos de complejos: asociativo, colectivo, en cadena, difuso, el puente.

Complejo asociativo

El primer tipo de pensamiento complejo es el asociativo y se basa en cualquier vínculo que el niño observa entre el objeto que sirve de muestra y otros bloques. El niño puede añadir otro objeto al objeto núcleo ya sea por que sea del mismo color, o porque se le parece en forma o tamaño o en cualquier otro atributo, que le llame la atención casualmente. También puede ser una similitud, un contraste o la proximidad espacial. Puede no ser un rasgo común (Vygotsky, 1986).

En este estadio, la palabra deja de ser para el niño el nombre propio de su objeto individual y se convierte en el apellido de un grupo de objetos relacionados entre sí, en muchas formas diversas, pues cualquier vínculo entre el núcleo y otro objeto es suficiente para hacer que el niño incluya ese objeto en el grupo. Lo interesante de este estadio es su permanencia hasta la etapa adulta. ¿Por qué hay maestros que entienden y definen un concepto gramatical u ortográfico como un complejo asociativo?

Complejo colectivo

El segundo tipo de pensamiento complejo se denomina colectivo y consiste en combinar objetos o las impresiones concretas que tienen lugar en el niño en grupos que se parecen mucho a colecciones. Así, los objetos se colocan juntos retomando algún rasgo que los diferencia. Cumplen un papel de complementariedad. Y en este caso al niño lo guía una asociación por contraste más que por semejanza al formar la colección (Vygotsky, 1986).

Advertí que el niño durante el proceso no puede seguir sosteniendo el principio que aceptó inicialmente como base de su colección. Sin darse cuenta, pasa a la consideración de un rasgo diferente, dando como resultado una colección mixta. Este estadio es largo y persistente en el desarrollo del pensamiento del niño, puesto que está inmerso en su experiencia práctica, en donde existen colecciones de cosas complementarias que a menudo forman conjuntos. Lo anterior también se da en el pensamiento verbal, en donde se encuentran objetos que se complementan. Este tipo de complejos tiene incidencia en la formación de conceptos gramaticales, por ejemplo, en la clasificación de palabras por su tonicidad o por la regla de acentuación gráfica.

Complejo en cadena

El otro estadio del pensamiento complejo lo conforma el complejo en cadena que es una especie de integración dinámica y secuencial de eslabones en una sola cadena, en la que el significado se transmite de un eslabón a otro. En este caso el atributo que da origen a la decisión continúa cambiando a lo largo de todo el proceso y no se observa coherencia en el tipo de los vínculos ni en la manera en que un eslabón de la cadena se une con el que lo precede y el que continúa. Se nota aquí que una vez incluido en el complejo en cadena, cada uno de los eslabones es importante como el primero y a su vez se convierte en polo de atracción para una serie de objetos diferentes (Vygotsky, 1986). También se observa en la formación de los conceptos gramaticales, los alumnos dicen que el recuento histórico es un escrito que tiene verbos, pero luego cambian a información y esta los lleva a las ilustraciones, terminando por esmerarse en pegar dibujos, en lugar de atender los aspectos más importantes del escrito.

El pensamiento complejo es de naturaleza perceptivamente concreta y empírica, con él se puede comprender la diferencia esencial entre el pensamiento complejo y conceptual. Mientras que en el primero no existe una organización jerárquica de las relaciones entre los diferentes atributos del objeto, en el segundo, sin embargo, puede ser que esté ausente el centro estructural de la formación. Lo curioso es que, dos objetos pueden estar incluidos en el complejo y no tener nada en común y al mismo formar parte de una única cadena. Es la forma más pura del pensamiento por complejos. No tiene núcleos (Vygotsky, 1986).

Complejo difuso

El cuarto tipo de complejos se llaman difusos, en donde los atributos se consideran semejantes no por su verdadero parecido, sino por una impresión confusa de que tienen algo en común. Se caracterizan por la fluidez de los atributos mismos que unen sus elementos individuales. Por medio de estos vínculos se forman grupos de objetos o imágenes perceptivamente concretos. Los complejos resultantes de estas formas de pensamiento son tan inciertos e indefinidos, como limitadas (Vygotsky, 1986).

En este estadio el niño generaliza en las áreas de su pensamiento que no son prácticas, ni perceptivas, ni se pueden verificar fácilmente mediante la percepción o la

acción práctica. Con respecto a este, junto con el asociativo, es uno de los que se resisten a abandonar el pensamiento conceptual adulto. Puede significar que los maestros en su etapa escolar, no lograron formar los conceptos gramaticales y ortográficos, por eso su dificultad para salir de este estadio. No llegaron al chispazo inteligente que los llevara a la reflexión.

Pseudoconceptos

El quinto tipo de complejos es el complejo puente entre los complejos y el estadio final y más alto en el desarrollo de las formaciones de conceptos. Se denomina pseudoconcepto, debido a que la generalización que se forma en la mente infantil tiene semejanza fenotípica con el concepto pero psicológicamente difiere.

Los pseudoconceptos predominan sobre todos los demás complejos en el pensamiento del niño preescolar y es el ambiente lingüístico, con sus significados permanentes y estables quien traza la ruta de la generalización en el niño. En este estadio el adulto no puede transmitir al niño su modo de pensar, únicamente puede proporcionarle los significados de las palabras en forma acabada y el niño así está en posibilidades de construir complejos (Vygotsky, 1986).

De esta forma el niño no puede elegir el significado de las palabras y no tiene libertad para formar complejos a voluntad, puesto que el significado de las palabras le es dado en sus conversaciones con los adultos, proporcionándoles así todos los elementos de sus complejos.

Cuando se da la transición del pensamiento por complejos al pensamiento por conceptos pasa inadvertida para el niño, ya que sus pseudoconceptos tienen coincidencia en contenido con los conceptos de los adultos. Podemos decir entonces que el concepto en sí mismo y el concepto para los demás, se desarrolla antes que el concepto para uno mismo.

Lo anterior me lleva a pensar que, los niños de una cierta edad piensan con pseudoconceptos y las palabras designan para ellos complejos de objetos concretos, por tanto, su pensamiento se enfoca a la participación, a vínculos que no son aceptables por los adultos (Vygotsky, 1986).

Esta etapa requiere de un análisis especial. ¿Por qué las conexiones causales que constituyen su dinámica no son las mismas de un concepto? Es posible que sea el hecho de la ausencia de la pregunta, pues esta implica dos cosas al mismo tiempo: un cierto conocimiento de lo que se pregunta y un desconocimiento a la vez. Por ejemplo, el alumno sabe que la tilde es un signo, que sirve para acentuar palabras, pero no sabe en qué vocales debe ir. El acentúa la que piensa es correcta, pero si preguntara ¿esto es así? En ese momento el concepto se dinamizaría y la causística podría llevar al pseudoconcepto a convertirse en un verdadero concepto.

Fase de los conceptos

La tercera fase de la formación de conceptos se divide en varios estadios: inicio de la abstracción, conceptos potenciales y conceptos verdaderos.

Inicio del proceso de abstracción

El primero al cual se puede llamar de la abstracción, se caracteriza por que el niño abstrae y singulariza elementos, sin tomar en cuenta la experiencia concreta en que están inmersos. Los procesos mentales de síntesis y análisis están presentes (Vygotsky, 1986).

Es de considerarse que en el desarrollo real del niño la generalización y la abstracción están relacionadas. Un primer paso hacia la abstracción se da cuando el niño logra romper el carácter global de la percepción del niño, al prestar más atención a algunos rasgos de un objeto que a otros. Pero solo es un primer intento de abstracción. Cabe mencionar que en estas tentativas, los alumnos entran a la comprensión. Sin embargo, sigue faltando algo, por eso sólo son inicialmente abstractos. La atención se queda en atención, no pasa al entendimiento, ellos analizan, abstraen, pero no cuestionan de forma espontánea. Por ejemplo, la cualidad es parte del concepto del adjetivo calificativo, cuando el alumno ve una serie de palabras en el pizarrón, que él mismo discriminó de sus compañeros, necesita cuestionarse internamente ¿qué son estas palabras? Esta es una pregunta para la inteligencia de tipo básico.

Conceptos potenciales

En el estadio siguiente, que puede llamarse de los conceptos potenciales, el agrupamiento de objetos basados en la máxima semejanza es cambiado por el agrupamiento basado en un solo atributo. Estos conceptos son potenciales y pueden considerarse producto de un hábito pues consiste en la materialización de la regla que dice que las situaciones que presentan características comunes producen impresiones parecidas (Vygotsky, 1986).

Los conceptos potenciales son resultado de una serie de abstracciones discriminantes. Así, las palabras primeras del niño tienen parecido con los conceptos potenciales en el sentido de que están conectadas prácticamente con un determinado grupo de objetos y son resultado de una abstracción discriminante.

De acuerdo a lo anterior, los conceptos potenciales se pueden formar ya sea en el campo del pensamiento perceptivo, o en el pensamiento práctico, vinculado a la acción. Es así como hasta los inicios de la edad escolar, los significados funcionales juegan un papel muy importante en el pensamiento del niño. Sin embargo, también son los más difíciles de formar en el alumno. Prefieren irse por la ruta de los pseudoconceptos. Todavía no hay un verdadero entendimiento, falta un trecho por recorrer. ¿Será el chispazo inteligente el puente para que se formen?

Conceptos verdaderos

En este sentido, el dominio de la abstracción combinado con el pensamiento complejo avanzado pone al niño en situación de avanzar hacia la formación del verdadero concepto. Se dice que un concepto ha aparecido cuando los rasgos abstraídos son sintetizados de nuevo y la síntesis abstracta se convierte en el principal instrumento del pensamiento (Vygotsky, 1986).

Sin embargo, se tiene que en una situación concreta el adolescente forma y usa de manera correcta un concepto, pero encuentra difícil expresarlo con palabras y la definición verbal por ende, es limitada. La mayor dificultad es la aplicación de un concepto comprendido y formulado en el nivel abstracto a situaciones concretas. Desde mi punto de vista, la concepción expresa generalmente lo esencial para tener el chispazo inteligente.

En este sentido, considero que, los conceptos verdaderos son todavía más difíciles de formar, la síntesis abstracta que dice Vigotsky que es el concepto, puede quedarse únicamente a un nivel de definición. Ahora bien, ¿por qué los conceptos gramaticales y ortográficos son tan difíciles de formar? ¿Qué es lo que le falta a este proceso para que realmente los alumnos lo logren? Yo diría que hace falta tomar otras operaciones del intelecto que permitan al alumno a comprender, concebir, formular lo comprendido y así poder conceptualizarlo. Primero, debe haber comprensión para que luego aparezca el concepto. Pero para que se forme el concepto, necesita entenderse, el análisis y la síntesis ayudan, pero en sí, no son el entendimiento.

Finalmente, con respecto a la pregunta del inicio de este apartado, mi postura es la teoría sociocultural es buena para explicar las fases y las etapas del proceso de formación de conceptos, sin embargo al centrarse en los aspectos socioculturales obvia partes importantes del funcionamiento de la mente a nivel personal del niño. Los conceptos de abstracción, síntesis, análisis son válidos en parte, pero finalmente no explican cómo el intelecto participa en esa interiorización del concepto. En cuanto a si es una teoría universal o no, puedo decir, que al igual que las etapas del desarrollo de Piaget, o de Freud, explican desde una posición teórica un proceso de desarrollo, pueden estudiarse y encontrarse puntos de coincidencia y discrepancia, pero finalmente hay evidencias de que ocurren. En el caso de la formación de conceptos de Vygotsky, muestra caminos que siguen los alumnos para llegar a un concepto. El problema es que no considera la comprensión ni el chispazo inteligente como preludio del concepto. Tampoco le da un seguimiento al concepto para que realmente llegue al nivel de conciencia.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA: LA INVESTIGACIÓN INTERPRETATIVA PARA COMPRENDER Y ENTENDER LOS CONCEPTOS

*“El conocimiento que no se entiende, sirve de nada
en la interacción social”.*

Armando Rugarcía Torres

*“El conocimiento es una aventura incierta que
conlleva en sí misma y permanente el riesgo
de la ilusión y el error”.*

Edgar Morín

3.1 TIPO DE ESTUDIO

La presente tesis doctoral es el informe de una investigación cualitativa interpretativa que se realizó para conocer cómo los alumnos de sexto de primaria aprenden algunos contenidos del componente de reflexión sobre la lengua y desarrollan las competencias lingüísticas de español referentes a la gramática y la ortografía.

El propósito de este no es comprobar hipótesis, sino sumergirse en la complejidad de los acontecimientos reales del aprendizaje y la enseñanza, a través de la observación para indagar sobre ellos con la libertad y flexibilidad que requieren las situaciones, elaborando descripciones de la práctica docente y abstracciones de los datos encontrados. Además, el trabajo de campo brindó la oportunidad de trabajar en el ambiente natural del aula, indagando, observando, interrogando, y contrastando los factores que intervienen y establecer relaciones entre las categorías.

El diseño fue longitudinal, ya que estudié a los docentes a lo largo de dos ciclos escolares (2008-2009, 2009-2010), a efecto de analizar, en distintos momentos, el proceso seguido por los alumnos para formar conceptos gramaticales y ortográficos; el tipo de conceptos que logran desarrollar; los aprendizajes obtenidos y faltantes; el pensamiento conceptual de las maestras participantes; las interacciones maestro-alumno, maestro-alumnos, alumno-alumno; el proceso didáctico; la enseñanza y el aprendizaje.

El estudio es descriptivo e interpretativo por que pretende saber quién, cómo, cuándo y por qué, los alumnos llevan a cabo los procesos mentales para formar los conceptos de determinada forma, es decir, se interpreta el proceso mental que siguen

los alumnos para desarrollar la formación conceptual en gramática y ortografía. Análogamente, es analizado el modelo didáctico que emplean los profesores para llevar a cabo el PEA, poniendo el énfasis en las acciones mentales de los alumnos que se favorecen durante la interacción.

Actualmente, existen dos tipos de estudios sobre los procesos comunicativos en las aulas. Unos son los que buscan determinar qué procesos son eficaces en relación con los resultados deseados (por ejemplo qué procesos llevan a un elevado rendimiento de los alumnos), y los otros procuran describir o definir los procesos (Cazden, 1989).

En la primera tradición “del proceso producto” se elaboran numerosos sistemas de categorías para efectuar las observaciones; por lo contrario, en la segunda, que es descriptiva y analítica, se concede un espacio importante a los análisis cualitativos de extractos del habla real del aula, evitando emplear sistemas de codificación hasta que en el transcurso de la investigación se pone en evidencia qué categorías son significativas para los propios participantes.

Cazden utilizó el término sociolingüístico para esta segunda tradición, y en el mismo sentido se utiliza en la presente investigación. Es conveniente aclarar que, como Cazden, consideramos el sociolingüístico más un campo, que una corriente, ya que éste abarca diversas corrientes interpretativas.

Uno de los criterios básicos de validez de este tipo de estudio cualitativo e interpretativo es el hecho de utilizar "los significados inmediatos y locales de las acciones", según se definen desde los diversos puntos de vista de los propios participantes (Erickson, 1989, p. 196).

Para el análisis del habla se tomaron como referentes: la sociología del conocimiento científico escolar, la teoría de los actos de habla (Austin, 1982; Searle, 1969), la etnometodología (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984 y 1987; Coulon, 1995), el análisis conversacional (Sacks, Shegloff y Jefferson, 1974), la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1964; Gumperz, 1972) y el análisis del discurso desde la perspectiva de Edwards y Potter (1992). Estos enfoques serán referentes, porque tienen un acercamiento funcional al lenguaje de la vida cotidiana y en ellos se

considera el habla como una práctica que construye realidades. Como dice Stubbs, no estamos ya ante sistemas abstractos de signos ajenos a la voluntad de los usuarios, sino ante prácticas comunicativas en las que “el lenguaje, la acción y el conocimiento son inseparables” (Stubbs, 1987, p. 17).

3.2 CONTEXTO

El contexto, es entendido como la confluencia metodológica de los entornos físicos y sociales en los cuales tiene lugar el desarrollo del proceso enseñanza y aprendizaje, en este caso se fija de acuerdo a los criterios del investigador. El primero es tratar de cubrir los tipos de escuela representativos del subsistema de educación primaria, en este caso, urbanas, suburbanas y rurales. Hago la aclaración de que se denomina escuelas urbanas a las establecidas en localidades con una población mayor a 15, habitantes, semiurbana a las escuelas que están en localidades mayores a 2,500 habitantes, pero menores de 15,000, y, rurales a las que están en localidades menores de 2,500 habitantes.

Otro criterio es considerar que en dichas escuelas los docentes estuvieran cursando un posgrado. Posteriormente, tomé la decisión de considerar escuelas con docentes, cuyos alumnos hubieran salido bien en los exámenes nacionales en la asignatura de Español (específicamente de ENLACE), pero que al mismo tiempo, tuvieran prácticas exitosas.

Finalmente, la investigación se realizó en seis instituciones públicas de la zona sur del estado de Veracruz, dos urbanas, dos semiurbanas y dos rurales. El turno de las mismas es matutino, excepto en la urbana uno, que es vespertino. En cuanto a su organización, las dos escuelas urbanas son de organización completa, en tanto que las semiurbanas, una es de organización incompleta (tridocente) y la otra completa. Por lo que respecta a las rurales, una es de organización incompleta (bidocente) y la otra completa.

La investigación inicialmente es diseñada para un ciclo escolar, sin embargo al entrar en vigor los programas de la RIEB (precisamente en el primero y sexto grados), fue necesario hacer un replanteamiento del procedimiento metodológico para regresar al

contexto. Sin embargo, el acceso a las cinco escuelas no se obtuvo totalmente. En el caso de las escuelas rural y suburbana de Las Choapas, ya no era posible continuar con el trabajo en ellas, por lo que se perdieron dos escuelas. Se contactó una más, que tuviera las características de ser rural, que tuvieran casos exitosos de enseñanza, pero sobre todo, que se permitiera el acceso al investigador. Esa escuela es la semiurbana de la congregación de Las Barrillas, municipio de Coatzacoalcos.

La primera escuela seleccionada es de tipo rural, en la cual laboraba una docente que había cursado un posgrado. Se llama “Emiliano Zapata” y se encuentra ubicada en la localidad de San Juan de Ulúa, la cual pertenece al Municipio de Las Choapas, Veracruz; específicamente en el km. 59 de la autopista Raudales-Chiapas. Actualmente el plantel escolar pertenece al sistema estatal, con clave administrativa 30EPR3887Y, adscrita a la supervisión escolar de la zona 063 de Coatzacoalcos Foráneas. En esta escuela observé a la docente durante un ciclo escolar únicamente, con el programa 2000 de español, pues se cambió de centro de trabajo y no pude realizar un seguimiento para la aplicación del nuevo plan 2009.

La segunda escuela elegida es urbana, en ella laboraba una profesora que es la que obtuvo el puntaje en la prueba nacional ENLACE, en la asignatura de Español perteneciente a la Zona 248 y al Sector Educativo No. 20 de Coatzacoalcos, del sistema federalizado. Su nombre es “Tomas Valdés Vda.de Alemán”, el turno es vespertino y está ubicada en la Av. Lerdo de la Col. Centro de la ciudad y puerto de Coatzacoalcos. En esta escuela también observé nuevamente a la docente en la segunda fase.

La tercera escuela seleccionada es urbana y también en ella labora una educadora que ha cursado un posgrado, es la “Carmen Serdán” y se encuentra situada en la ciudad y puerto de Coatzacoalcos, ubicada en la Av. Juan Escutia de la Col. Prócoro Alor. Pertenece al sistema federalizado de la Zona Escolar 022 y Sector Educativo No. 20 de Coatzacoalcos, Veracruz. En esta escuela seguí realizando observaciones en la segunda fase, aun cuando la maestra es removida de grado y después observé a una docente con sólo 5 años de servicio que llegó por cambio.

La cuarta escuela escogida es rural; también en ella laboraba una docente con estudios de posgrado. La escuela se llama “Constitución”, con clave 30DPR3137Y, de

la zona educativa 189, sector 19, se encuentra ubicada en la localidad de Los Cerritos, Municipio de Chinameca, Veracruz, ubicada en el km 26, entre las ciudades de Minatitlán y Coatzacoalcos. La maestra permaneció en el centro de trabajo como docente de sexto grado en la reforma del 2009, por lo que proseguí la observación en su aula.

La quinta escuela elegida es semiurbana, en ella laboraba una maestra que obtuvo el puntaje más alto en la prueba ENLACE de la zona escolar; el nombre de la escuela es “Gral. Ignacio Zaragoza” y se encuentra ubicada en la colonia San José del Carmen, la cual pertenece a la ciudad de Las Choapas, Veracruz; el plantel escolar pertenece a la supervisión escolar de la zona 063 de Coatzacoalcos Foráneas, del sistema estatal. En esta escuela el personal fue removido de grado y no pude continuar la investigación en ella, en la segunda fase.

La sexta escuela seleccionada es rural; en ella trabajaba una profesora con 12 años de servicio y que también obtuvo un puntaje alto en la prueba ENLACE de la zona escolar. La escuela se llama “Benito Fentanes” y está ubicada en la congregación Las Barrillas de Coatzacoalcos, Veracruz. Pertenece a la supervisión escolar de la zona 063 del sistema estatal y en ella observé a la maestra en la segunda fase de la investigación, con el nuevo plan de estudios.

3.3 SUJETOS

La investigación se realizó en un contexto donde los alumnos cursaban el sexto grado de educación primaria y cuyas edades estaban entre los 11 y 14 años aproximadamente, que es la etapa del cambio del estadio de las operaciones intelectuales concretas al de las operaciones intelectuales abstractas. Aquí es donde el adolescente construye ya sistemas y teorías con facilidad y reflexiona.

El cambio decisivo se establece, según Piaget (1983), entre los 11 y 12 años, donde aproximadamente tiene lugar la transformación del pensamiento del niño y que lo separa del pensamiento concreto. Empieza el pensamiento formal o hipotético-deductivo, alejándose de lo real y sustituyendo los objetos ausentes. Las operaciones lógicas empiezan a pasar del plano de la manipulación concreta al de las ideas solas, las

cuales pueden ser expresadas en cualquier lenguaje, pero ya sin apoyo alguno, no entrando la percepción, la experiencia o la creencia.

Los alumnos que están en el sexto grado de primaria presentan las siguientes características generales: en lo biológico se encuentran en la etapa de desarrollo, algunos eran púberes y otros ya adolescentes; se observó en el tiempo que duró la investigación, un aumento de sus proporciones físicas y experimentaron cambios hormonales; en lo psicológico tenían cambios repentinos de carácter.

En cuanto al desarrollo psico intelectual, los estudiantes mostraban una creciente capacidad de abstracción y de construcciones nuevas a partir de lo real; en cuanto al lenguaje, éste seguía siendo uno de los principales instrumentos que ellos utilizan para el pensamiento y el intercambio social. En relación a la interacción social, es el momento en que se dan cuenta de su identidad y de su entorno, de sus capacidades y de sus debilidades y percibían ya el medio social y cultural que los rodeaba de una forma más razonada.

En cuanto a las profesoras, participantes, estas son docentes frente a grupo, de educación primaria que atendían el sexto grado, adscritas a escuelas públicas. Las edades de ellas fluctuaban entre los 25 y 46 años y pertenecen a ambos sexos. Su antigüedad en el servicio estaba en una escala de los 5, a los 25 años.

Los mentores están en algún nivel de Carrera Magisterial; acudían a los cursos que convoca la SEP y participan en los exámenes nacionales. Sin embargo, me llama la atención el hecho de que solo 3 de 7, participan en el Curso Nacional de Español. En cuanto a su escolaridad, son egresados de Escuelas Normales y cuentan con el grado de Licenciatura en Educación Primaria. Además, algunos tienen estudios de posgrado.

Para efectos de este trabajo, denominamos a cada enseñante de acuerdo al tipo de escuela en que labora, urbana, semiurbana y rural, con un número que les permita diferenciarlas, así tenemos: maestra urbana uno, maestra urbana dos, maestra urbana tres, maestra semiurbana uno, maestra semiurbana dos, maestra rural uno y maestra rural dos. A continuación, describiré algunos rasgos y características de cada una de las docentes.

La docente de la escuela rural “Emiliano Zapata”, tenía 30 años de edad, es originaria y residente de Las Choapas, con preparación profesional de licenciatura en Educación Primaria egresada de Escuela Normal y con posgrado en Educación Básica; contaba en ese momento con 9 años de experiencia docente y había laborado en dos escuelas rurales previamente. Esta maestra es observada en la primera fase con el plan 1993. Obtuvo su cambio a otra parte del Estado y no fue posible acceder a la escuela para la segunda fase. La denomino “maestra rural uno”.

La profesora que laboraba en la escuela “Constitución” tenía 38 años; su preparación es de licenciatura en Educación Primaria egresada de escuela normal, con posgrado en Educación Básica; contaba con 4 años de servicio, habiendo estado contratada en escuelas particulares, antes de estar en el sistema estatal. La observé en la primera fase de la investigación y continué en la segunda. La señalo como “maestra rural dos”.

La maestra de la escuela “Gral. Ignacio Zaragoza” contaba 42 años de servicio; su preparación es de profesora de Educación Primaria, con estudios de licenciatura en Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional. Contaba con 22 años de experiencia, todos ellos en escuelas públicas estatales. La observé en la primera fase de la investigación. Fue removida de grado y ya no fue posible acceder a la escuela para continuar el trabajo. A ella la nombro, “maestra semiurbana uno”.

La educadora de la escuela “Benito Fentanes” contaba con 35 años de edad y 12 de servicio, todos en escuelas públicas de sostenimiento estatal. Es licenciada en Educación Primaria egresada de Escuela Normal, sin estudios de posgrado. La observé en la segunda fase del trabajo, en sustitución a la anterior docente. La menciono como, “maestra semiurbana dos”.

La enseñante de la escuela “Tomas Valdés Vda.de Alemán” tenía 45 años de edad, su preparación es profesora de Educación Primaria con licenciatura en Educación Primaria, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional y contaba con 26 años de servicio durante el lapso de la investigación. Siempre había trabajado en escuelas

públicas. Ella no había cursado ningún posgrado. Continuó con el grado y la observé también en la segunda fase de la investigación. La denominé: “maestra urbana uno”.

La maestra de la escuela “Carmen Serdán” es licenciada en Psicología y en Educación Básica egresada de la Universidad Pedagógica Veracruzana, con estudios de posgrado en Educación Básica. Contaba con 22 años de servicio; había trabajado en escuelas particulares y en educación especial antes de obtener las dos plazas. La observé en la primera fase con el plan 1993; después, no se pudo, pues no trabajó con sexto grado. La nombro como, “maestra urbana dos”.

La segunda profesora de la escuela “Carmen Serdán” observada es licenciada en Educación Primaria, egresada de la Normal, sin estudios de posgrado. En ese entonces contaba con 31 años de edad y 5 de servicio. Había trabajado solo en escuelas oficiales. Fue observada en la segunda fase con el plan de la RIEB. Sustituyó a la docente anterior quien fue removida de grado. Es llamada: “maestra urbana tres”.

3.4 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Las categorías de análisis las seleccioné a partir de las transcripciones de las clases observadas. En este punto, puse especial atención en los componentes de reflexión sobre la lengua que iban trabajando los profesores con el programa 2000 y en las competencias lingüísticas del plan 2011. No partí de categorías previamente establecidas. Las categorías resultantes son: discurso directo e indirecto, los signos de puntuación, tiempos verbales, errores ortográficos, concordancia, irregularidades en la correspondencia sonoro gráfica de las letras, mayúsculas y minúsculas, la conjunción, acentuación, adjetivos y adverbios.

3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Utilicé instrumentos y técnicas cualitativas para recabar datos, por lo que se realizó observación no participante y análisis documental. Para ello observé, grabé y transcribí las clases de las maestras, durante los momentos de la impartición de la asignatura de Español, únicamente.

3.5.1 Observación no participante

En primer término, observé las clases de español de las maestras de manera directa, sin que se que interviniera en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de indagar cómo se abordaban los contenidos, cómo participaban e intervenían los niños y cuáles eran las habilidades didácticas que empleaban las docentes al tratar los diferentes aspectos ortográficos y gramaticales del componente reflexión sobre la lengua. En el segundo momento de la investigación, estuve a la mira de los aprendizajes esperados de los proyectos didácticos que aludían a las cuestiones gramaticales y ortográficas.

En cuanto al tipo de observación que se realicé, fue del tipo de observación no participante, ya que en ella el investigador cumple la función de observar durante periodos de tiempo cortos y sólo participa en caso de que los alumnos o los docentes lo requirieran, lo cual, en mi caso, fue mínimo y en situaciones que no afectaron el contexto de estudio.

En cuanto a la información y conocimiento del grupo de la observación, los enseñantes tenían información total sobre el objeto de la observación y conocían el objetivo real de la investigación. La duración de la observación fue limitada, pues tuvieron una duración de, entre una y dos horas, dependiendo de las actividades diseñadas para el tratamiento del contenido o ámbito.

El enfoque de la observación es restringido y selectivo, ya que no se atienden las habilidades docentes, reflexión sobre la lengua y competencias lingüísticas, éstas únicamente de inicio fueron tomadas como punto de observación. Conforme desarrollé la observación, la atención la fui centrando en la interacción que se da entre las educadoras y los educandos. Dicha acción benefició al trabajo, ya que la observación de la interacción, me llevó a encontrar aspectos antes no contemplados en el planteamiento del problema.

Inicialmente, en el proyecto es planeado para realizar mediante una serie de observaciones a lo largo del curso escolar, sin embargo, al entrar en vigor el programa de la RIEB, el nuevo programa de español en sexto grado deja de contemplar la

organización por componentes y pasó a una por competencias, expresadas en aprendizajes esperados, lo que obligó a replantear una segunda fase de observaciones.

Primeramente, realicé observaciones de las clases, en dos momentos del ciclo escolar 2008-2009, con el propósito de describir e interpretar la aplicación de las secuencias didácticas de los docentes al trabajar los contenidos de reflexión sobre la lengua. Las observaciones las hice con auxilio de: cámara de video, minigrabadora con micrófono incorporado y cuaderno de notas.

El trabajo de campo fue el contexto del aula, en los siete casos que estudié, durante el tratamiento específico de determinados contenidos del componente de reflexión sobre la lengua de la asignatura de Español, correspondiente a los bloques uno y cuatro del programa de sexto grado de educación primaria. Dichas observaciones las realicé de manera simultánea en todos los casos, cuando se estaba trabajando el mismo contenido. La duración de las observaciones es de entre una o dos horas por sesión, que es el tiempo aproximado que señala el programa de estudios para el tratamiento didáctico de la asignatura estudiada

Para el levantamiento de los datos usé mecanismos de grabación como grabadores magnetofónicos y de video, así como los medios clásicos de las notas de campo en la práctica, en el diario de investigación. Aquí, fue preciso revisar si contaba con la suficiente memoria en la videocámara y grabadora de audio, así como la alimentación de corriente. Las observaciones de las clases las documenté a través de un registro simple, en formato de dos columnas que posteriormente es ampliado con las situaciones o percepciones que tuve durante la observación, pero que no fue posible documentar en su momento.

Posteriormente, transcribí los audios y videos en un solo texto, el cual me sirvió de base para la categorización. Posteriormente, realicé una codificación, para encontrar las categorías que serían analizadas posteriormente.

3.5.2 Fuentes documentales

Como un complemento de los datos de las transcripciones también analicé algunos de los documentos de planeación de las clases de español y los instrumentos y evidencias de la evaluación de los docentes. En este caso me apoyé de elementos como la fotografía y el fotocopiado de los mismos, cuando me fue posible tenerlos físicamente.

Los documentos, registros y materiales los usé únicamente para complementar la observación ya que dan cuenta de los antecedentes del ambiente de enseñanza, de las situaciones y el funcionamiento cotidiano de la enseñanza de los contenidos del componente de reflexión de la lengua. En este sentido, obtuve algunos datos de los registros de planeación y evaluación de los docentes, así como de los libros de texto, libretas y trabajos de los alumnos.

Para ello les solicité a los participantes muestras de dichos documentos y materiales, tomé fotografías de los mismos o los fotocopié cuando fue posible, pues hay que aclarar que no siempre se pudo realizar, por ser cuadernos y libros de uso diario y que generalmente las maestras dejan tarea para el día siguiente.

Después de ello, registré en un texto la información de cada documento, atendiendo a las categorías de análisis, tomando como indicadores tanto los aspectos conceptuales como los interactivos de las sesiones dialógicas. Posteriormente, analicé los extractos más representativos de las categorías encontradas.

3.6 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

El análisis lo centré fundamentalmente en el registro de observaciones de las sesiones de clase y lo realicé a través de los siguientes pasos:

1. Revisé los diarios de campo, conforme fueron pasando las sesiones para ir registrando la interpretación de lo que ocurrió.
2. Inspeccioné las transcripciones, haciendo la interpretación de lo que ocurrió en el salón de clases en función principalmente a tres aspectos: la interacción

alumno-docente, los procesos cognoscitivos que se dan en el alumno y la formación de los conceptos gramaticales y ortográficos. También registré algunos aspectos que consideré relevantes durante la clase.

3. Redacté una descripción densa cada una de las sesiones basándome en las transcripciones de las clases, los diarios de campo y los materiales auxiliares.
4. Identifiqué las categorías que luego trabajaría como unidades de análisis.

Para la sistematización y análisis de la información primero hice una codificación de tipo abierta, que es un primer acercamiento al texto, en donde se registran notas de los códigos, incluyendo comentarios a las categorías.

Posteriormente, elaboré matrices, tomando como base las categorías y subcategorías halladas. Para ello requerí de toda la información recabada y las notas contenidas en el cuaderno de notas, usando un formato que al imprimirse tuviera un margen derecho para hacer anotaciones. La información quedó en hojas de colores de acuerdo a las categorías y subcategorías que iban saliendo.

Los datos los analicé con el auxilio de marcadores de colores, para señalar en los textos las partes que se relacionaban con las categorías de análisis. Una vez hecho esto, pegué las hojas en cartulinas clasificándolas por códigos. Posteriormente, pasé a la codificación axial, en donde se busca una posible explicación de acuerdo a las categorías. En este proceso usé memorandos, notas adhesivas y reflexiones que hablaban de las categorías y de sus relaciones, propiedades y dimensiones, así como de las características de cada una de las fases de la formación de conceptos según Vygotsky.

A continuación confronté la información con lo que aparecía en cada extracto y la interpreté a la luz de la teoría y los materiales de apoyo, como libros, artículos científicos, así como los manuales de la RAE, que me sirvieron de apoyo para la conceptualización gramatical y ortográfica. Hice comparativos, distinciones, reflexiones, abstracciones, reconocimiento entre los distintos tipos de pensamiento encontrados.

Finalmente, elaboré síntesis conclusivas de cada subcategoría y categoría, a la luz de la teoría sustentada, adoptando un enfoque particular, a partir de los elementos que observé, atendí, comprendí, entendí y reflexioné, que me sirvieron para ampliar de forma personal la interpretación que le daba a los resultados encontrados.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y REFLEXIÓN: LA CONCEPCIÓN GRAMATICAL Y ORTOGRÁFICA

“La fuente imanente de la trascendencia en el ser humano es su deseo desasido, irrestricto de conocer. Así como es el origen de todas sus preguntas, es el origen de las nuevas preguntas radicales que lo llevan más allá de los límites definidos de los temas particulares”.

Bernard J. Lonergan

En este capítulo muestro los resultados de las observaciones realizadas en las clases de la asignatura de Español. En un primer momento, describo las categorías encontradas en las transcripciones de las grabaciones que se relacionan con los conceptos gramaticales y ortográficos que se manejaron durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

En un segundo momento, realizo un contraste a la luz de los planteamientos de Vygotsky sobre la formación de conceptos y las cuestiones gramaticales y ortográficas señaladas en la currícula base. Retomo los principales conceptos como son: discurso, puntuación, coma, punto y coma, dos puntos, comillas, onomatopeyas, abreviaturas, siglas, punto y coma, acentuación, acento, acento prosódico, acento ortográfico, sílaba tónica, palabra aguda, palabra llana, palabra esdrújula, tonicidad, tiempos verbales, verbo, tiempo presente, tiempo pretérito, tiempo futuro, tiempo copretérito, adjetivo, adjetivo calificativo, adverbio, adverbio de lugar, adverbio de modo, adverbio de cantidad y signos, dejándose de lado otros, que no fueron abordados por las maestras durante las sesiones.

Asimismo, parto de la idea de la gramática como el estudio sistemático de las relaciones entre sí de las sílabas, las palabras y las oraciones y de la ortografía como el conjunto de sistemas convencionales de representación gráfica de la lengua española.

4.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Las categorías de análisis que encontré en las transcripciones de las grabaciones de video y audio fueron: el discurso directo e discurso indirecto, la puntuación, los tiempos verbales, los errores ortográficos, la concordancia, las irregularidades en la representación sonoro-gráfica, las mayúsculas y las minúsculas, la conjunción, la acentuación, los adjetivos y los adverbios.

A) Discurso directo e indirecto

En este caso, la categoría de análisis alude a un contenido del componente de reflexión sobre la lengua y del ámbito de estudio, siendo, el uso del discurso directo e indirecto en narraciones, uso de comillas y guión. El tipo de conocimiento que involucra es de tipo declarativo y procedimental y se relaciona con la competencia lingüística.

El programa de estudios plantea que, es necesario que los alumnos recuperen y recuerden el uso adecuado de los discursos directos e indirectos, así como los recursos que se usan para su escritura. La noción central que maneja es que, cuando en un texto se relata lo que una persona dijo y se utilizan las mismas palabras, se trata de un discurso indirecto.

Hago la aclaración que las nociones de discurso directo e indirecto no forman parte de los manuales de gramática, ni de ortografía de la RAE, sino que es un contenido insertado curricularmente y usado como plataforma de análisis. La Academia define el discurso como una serie de palabras empleadas para manifestar lo que una persona piensa o siente y por su parte, el Diccionario de la Lengua Española dice que el discurso es el “lenguaje en acción, especialmente el articulado en unidades textuales” (Real Academia Española, 2014, p. 809).

Considero que lo interesante de esta categoría es que su uso recupera los recursos de las comillas, el guión largo y los dos puntos, para indicar el discurso directo en la escritura. A continuación, mostraré tres extractos de diálogos analizados sobre la categoría correspondiente, a partir de la clase dada a los alumnos de sexto grado por la maestra urbana uno.

Discurso directo e indirecto

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español que realizó la maestra urbana uno, del centro de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, en una escuela urbana del turno vespertino. La maestra y los alumnos estaban trabajando el discurso indirecto y directo. El diálogo ocurrió después de que los niños leyeron dos textos escritos en su libreta de manera individual.

Extracto 1

Maestra: ¿Por qué el..., el texto?... ¿Por qué el texto uno es **discurso directo**? Y, ¿por qué el texto dos es **discurso indirecto**? (*Pregunta mientras se encuentra parada frente al grupo con el libro abierto en mano*).

Alumnos: (*Levantando las manos*) ¡Yo! El texto uno porque allí está hablando la niña con el niño y en la dos está hablando el narrador, está hablando con nosotros lo que dijo la niña. (*Habla un alumno*).

Maestra: Ok. Ahí está el por qué.

Alumnos: (*Dicen algunos*). Porque ahí la niña nos dice como lo dijo, porque hay otra forma en que lo dijo el narrador.

Maestra: ¿Cambiaron algunas palabras ahí?

Alumnos: ¡Sí! (*Exclaman al unísono*).

Maestra: ¿Qué palabra está de más?

Alumnos: Que, iban, iban, vamos..., vamos. (*Hablan varios*).

Maestra: Ok, subraya en el texto lo que mencionó la niña y contesta las siguientes preguntas. (*Camina hacia otro de los equipos que están cerca de su escritorio*). ¿En cuál texto se utilizan, exactamente las mismas palabras que dijo la niña?

Alumnos: (*Contestan todas a la vez*). En el texto uno.

Maestra: ¿Cuáles son las palabras que cambian en el texto dos?

Alumnos: (*Hablan varios a la vez*) ¡Eh!..., iba, sus, iba y su...

En este extracto de diálogo, observé que la maestra desarrolló con los alumnos los conceptos de texto, discurso directo, discurso indirecto y verbos (palabras que cambian). En la sesión, primeramente abordó el discurso directo e indirecto en texto del libro de texto; los discentes se basaron en ciertas palabras que son verbos para clasificar los estilos. Sin embargo, la profesora no hizo un señalamiento sobre la función de dichas palabras. Los alumnos todavía no fueron capaces de reconocer la diferencia de significado entre distintas formas verbales que se expresan en los estilos directos e indirectos.

Aclaro que la noción de texto, se trabaja a partir del cuarto grado. Aún así, reparé que los estudiantes, en sus respuestas orales, dieron por sentado que el discurso

indirecto consiste en decir lo que alguien dijo sin reproducir exactamente sus palabras; mientras que en el caso del discurso directo, se reproducen textualmente las palabras de la persona que habló. Y es entonces cuando se usan las comillas o el guión largo para escribirlo.

Advertí en el extracto de diálogo, que la interacción social jugó un papel importante, pues a través de preguntas a los niños y con el apoyo visual del libro de texto, la docente como experta, iba llevando de la mano a los alumnos a que compartieran con el gran grupo los conocimientos previos sobre los estilos de redacción. A pesar de ello, la interacción verbal resultó insuficiente para generar conceptos verdaderos en los discípulos.

La maestra supuso que los alumnos tenían la noción de los discursos, tanto directo como indirecto. Con la pregunta ¿por qué?, ella hizo lo necesario para que el niño abstraería y singularizara elementos, sin embargo, no logró quebrar el carácter global de la percepción, pues ella misma señaló qué tipo es cada discurso, con ello eliminó la oportunidad de los niños de resolver un conflicto cognitivo.

Con respecto al lenguaje del adulto, noté que jugaba un papel importante en el proceso de formación de conceptos, pues los estudiantes, estando en un nivel de pensamiento complejo, retomaban los significados de las palabras. Las líneas en que el lenguaje de los alumnos se desarrollaron, estaban determinadas por el significado de una palabra dada (en este caso, las palabras discurso directo e indirecto), que eran conceptos formados en la mente de la profesora, más no en la de los educandos.

Las respuestas que dieron los pupilos, parecían indicar que estaban verdaderamente ante un concepto ya formado, pues aludían a las personas que hablan en la narración, sin embargo, partieron de la noción de una abstracción discriminante que hizo la maestra, por lo que realmente era un pseudoconcepto. La mentora, mediante su comunicación verbal con los estudiantes, predeterminó la senda del desarrollo de las generalizaciones; aunque el punto final no se obtuvo, pues el concepto verdadero, no se formó realmente en la mente de los niños.

Lo anterior lo corroboré cuando la educadora pidió la explicación de las palabras que “van de más”. Los aprendices mencionaron una serie de verbos, más nunca

definieron la palabra *verbos*. Al respecto, opino que hubo cierto entendimiento mutuo pues se dio una equivalencia funcional de complejo y concepto entre la docente y los dicentes, habiendo una coincidencia en la práctica de los significados de las palabras de la maestra y los alumnos.

De acuerdo a lo anterior, me di cuenta que se creó una falsa ilusión de que el concepto estaba acabado desde el principio y que era el punto final en el desarrollo del significado de las palabras directo e indirecto, por lo que coincidía con el punto de partida. En realidad se formó un pseudoconcepto, que tenía la forma del concepto, pero en su interior difería significativamente del verdadero concepto.

También, no perdí de vista las constantes interrogantes que hizo la enseñante en el sentido de ¿por qué?, las cuales crearon el ambiente lingüístico para que los niños convirtieran el pseudoconcepto en un concepto potencial, pues éste en su forma más elemental es la materialización en los niños de la regla, según la cual, situaciones que tienen algunas características en común, producirán impresiones similares. Sin embargo, la inestabilidad de las palabras lo impidieron, solo se formó un concepto inicialmente abstracto.

Aquí me llamó la atención el hecho de que en los estudiantes se presentara la coexistencia de diferentes formas genéticas en el pensamiento, pues noté una discrepancia entre su capacidad para formar conceptos y su capacidad para definirlos. La funcionalidad tuvo mucho que ver en ello.

El Diccionario de la Lengua Española señala con respecto al estilo directo que es “el estilo en el que el hablante reproduce literalmente las palabras de otro”. (p. 970). Análogamente, para el estilo indirecto menciona que es “el estilo en el que el hablante refiere lo enunciado por otro anclando los elementos déicticos en el momento del habla” (Real Academia Española, 2014, p. 970).

Por último, señalo que los alumnos aprendieron cuatro conceptos: dos pseudoconceptos (texto y verbo) y dos conceptos inicialmente abstractos (discurso directo e indirecto). Los pseudoconceptos formados fueron: *texto* es un discurso donde se dice o se habla y hay un narrador y *verbo* es una palabra que cambia la terminación.

Los conceptos inicialmente abstractos desarrollados fueron: *discurso directo* es un texto donde hablan los personajes y *discurso indirecto* es el texto donde el narrador dice lo que se habla.

Discurso directo e indirecto

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español realizada por la maestra urbana uno del centro de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, del turno vespertino. Los alumnos y la profesora trabajaban el discurso indirecto y directo en la elaboración de textos. El diálogo ocurrió después de que los alumnos leyeron un texto que habían escrito ellos mismos y lo socializaron con el gran grupo.

Extracto 2

Maestra: Le faltó en mis vacaciones ¿verdad? ¡Bien! Eso es lo que..., ustedes estén observando y estén atentos a los que están haciendo. ¡Williams!

Williams: (*Lee*). “Ana dijo que en sus vacaciones va a ir al mar, a la montaña o al desierto”.

Alumnos: (*Varias alumnas levantan la mano*)... Diana.

Maestra: ¿Es **directo**?

Alumnos: ¡Nooo! (*Exclaman al unísono*).

Maestra: ¿Por qué no?

Alumnos: Porque no cambia nada..., porque no cambia nada..., porque no cambia nada. (*Responden varios*).

Maestra: A ver... ¿Por qué no?

Alumnos: Porque iría... (*Hablan algunos*).

Maestra: ¡Ya!... Iría... Y si pensamos en iría, ¿qué **verbo** está? ¿Qué **verbo** está trabajando?

Alumnos: (*Responden todos*). ¡**Indirecto**!

Para comenzar, la maestra en esta sesión escuchó la lectura de los textos escritos por sus alumnos, sobre lo que hicieron en vacaciones, en los cuales debió reflejarse el estilo de redacción (directo e indirecto). En este extracto se desarrollaron los conceptos de discurso directo, discurso indirecto y verbos. La profesora les pidió que observaran y estuvieran atentos. Con ello intentó crear conceptos inicialmente abstractos que se formaran en la esfera del pensamiento perceptivo, ya que ella se centró en la observación y la atención.

Cuando la docente los cuestionó sobre si el texto leído era directo, los estudiantes le respondieron que no; en realidad, éstos últimos realizaron una serie de abstracciones discriminantes para decir que no pertenecía a ese grupo. Aquí, advertí que fue el parecido real de los objetos, desde la esfera del pensamiento perceptivo, lo que influyó en el proceso de formación conceptual de los aprendices. La respuesta que dieron los escolares acerca de los cambios, “no cambia nada”, fue un indicador de que el estilo directo era un concepto inicialmente abstracto, que se formó en la esfera del pensamiento perceptivo, vinculado a la acción sobre la base de impresiones semejantes.

Sin embargo, cuando la maestra puso en duda las aseveraciones de los alumnos “¿por qué no cambia nada?”, ellos recurrieron a la parte práctica: La acción denotada por los tiempos verbales. En este caso, dijeron lo que se hace con el estilo del discurso. Los discentes, en ese momento, estaban traduciendo un concepto abstracto al lenguaje de la acción concreta.

Finalmente, los alumnos aprendieron tres conceptos, discurso directo (concepto inicialmente abstracto), verbo (pseudoconcepto) y discurso indirecto (pseudoconcepto). Los pseudoconceptos son: *verbo* es una palabra que cambia su terminación y el discurso indirecto son las palabras que no cambian. El concepto inicialmente abstracto aprendido es *discurso directo* es donde las palabras cambian.

Discurso directo e indirecto

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana uno, del centro de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, del turno vespertino. La docente y los discentes estaban realizando actividades con textos en estilo directo y las conjugaciones verbales. El diálogo ocurrió después de que los alumnos elaboraron un texto sobre sus vacaciones y lo compartieron con sus compañeros.

Extracto 3

Sergio:(*Lee*). “Ana dijo que en sus vacaciones irá al mar, a la montaña y al desierto”.

Alumnos: ¡No, profe! (*Corrige la mayoría*).

Maestra: ¿Está **directo** o en **indirecto**?

Alumnos: (*Exclaman al unísono*). ¡**Indirecto**!

Maestra: Tal y como está. (*Señala a otro alumno, pero sin decir palabra*).

Alumnos: (*Leen*). “En sus vacaciones Ana dijo que va a ir al mar, a la montaña y al desierto”.

Maestra: (*Asiente con la cabeza*). Ahí, ¿en qué está?

Alumnos: ¡**En directo!** (*Habla todo el grupo*).

Para el caso de este extracto la maestra operó con los conceptos de discurso directo e indirecto. A partir de la lectura de dos enunciados, los alumnos determinaron el estilo en que estaban redactados aquellos. En relación a esto, reparé que hubo un inicio del proceso de abstracción en los estudiantes, pues éstos agruparon objetos que presentaban una máxima semejanza. Ellos discriminaron de un listado de oraciones, cuáles habían sido redactadas en sentido directo y cuáles en indirecto. De esta forma los discentes establecieron vínculos y relaciones, como en el caso de los otros complejos, sin embargo, las impresiones fueron dispersas y se organizaron por grupos de acuerdo a su experiencia, por lo que en realidad, los educandos formaron pseudoconceptos.

El pseudoconcepto no avanzó en su desarrollo debido a que los escolares no lograron discriminar las características de los estilos. El atributo para agrupar fue el verbo, pero no entendieron cabalmente el concepto como tal. Por eso las dos oraciones que ellos redactaron estaban en estilo indirecto. Las relaciones dinámicas y causales que engendraron los pseudoconceptos en los niños, eran esencialmente diferentes de aquellas que darían origen a un concepto propiamente dicho.

Por último, advertí que los alumnos aprendieron dos conceptos: estilo directo y estilo indirecto, ambos en forma de pseudoconceptos, *estilo directo* es lo que se dice que se va a hacer tal y como está y, *estilo indirecto* es lo que se dice que se va a hacer.

Recapitulando, en esta categoría de discurso directo e indirecto, observé en los extractos analizados de la maestra urbana uno, que los alumnos se encuentran entre la quinta etapa de pseudoconceptos de la fase del pensamiento complejo y la primera etapa del inicio del proceso de abstracción de la fase del pensamiento conceptual, de acuerdo al proceso de formación de conceptos descrito por Vygotsky (1986).

En los conceptos manejados, no hubo rastros de complejos difusos, donde los alumnos asociaran cosas ajenas a su conocimiento práctico, mediante atributos que

resultaran vagos, difusos e indeterminados. Aquí, encontré más bien pseudoconceptos, compuestos por una serie de objetos concretos que, por sus características externas coincidían con el concepto, pero que por las conexiones causales dinámicas que constituían su base, no eran realmente conceptos, como por ejemplo, *verbo* es la palabra que cambia su terminación. Las operaciones mentales que los produjeron fueron diferentes a las del adulto, en este caso, la maestra.

Por lo que respecta a los conceptos inicialmente abstractos, los discentes prestaron más atención a unos atributos que a otros, pero como consecuencia de una vaga impresión de comunidad; ellos no se basaron en una clara distinción de rasgos aislados; a pesar de ello lograron formar algunos, como por ejemplo, *el discurso directo* es aquél donde las palabras cambian, se dice qué se va a hacer y hablan los personajes.

No hallé conceptos potenciales, en donde los estudiantes destacaran un grupo de objetos unidos por un solo atributo común, ni siquiera a nivel de una formación pre-intelectual, que apareciera precozmente en la historia del desarrollo del pensamiento de los niños.

Por consiguiente, tampoco distinguí evidencias de conceptos verdaderamente formados, en donde los alumnos hubieran abstraído una serie de atributos, se sintetizándolos de nuevo, para dar así lugar a una síntesis abstracta que pasaría a ser la forma fundamental del pensamiento adolescente y adulto. A decir verdad, me fijé que hay incongruencias entre los conceptos de la RAE, los manejados en esta categoría, y los establecidos en los programas de estudio de la educación primaria, al menos en el caso del discurso directo.

B) Los signos de puntuación

Esta categoría aborda la puntuación, un contenido de reflexión sobre la lengua y del ámbito de estudio. Consiste en el uso de signos de puntuación específicos como son el punto, la coma, el punto y coma, los dos puntos, los paréntesis, los corchetes, la raya, las comillas, los signos de interrogación y exclamación, los puntos suspensivos y los signos auxiliares (guión, guión bajo, barra, antilambda o diple, llave, apóstrofo, asterisco, flecha y calderón).

Según el programa de estudios, los alumnos elaboran, revisan y corrigen los textos en donde se usan estos signos, de tal forma que sirvan para darle claridad a aquéllos; además, ellos representan las pausas y los cambios que se dan al hablar. La puntuación es clave, no tan sólo para lograr escritos de calidad, sino para interpretar lo que se lee, por lo tanto, reviste importancia funcional en el contexto de la enseñanza del idioma español.

Referente a las comillas en la redacción, diré que éstas son signos de puntuación que matizan o resaltan el significado de la oración en la que se emplean. La noción al respecto, que permea las actividades para trabajar el uso de comillas, es que ayuda al lector a identificar partes específicas dentro del texto, como datos, citas, etcétera, que quieren destacarse dentro del mismo.

En el caso del diálogo, las comillas se utilizan para señalar una cita textual de un texto escrito en discurso directo. El tipo de conocimiento involucrado en este contenido es declarativo, ya que se requiere que el estudiante recupere y recuerde el uso de las comillas para encontrar y diferenciar información en los tipos de discurso directo e indirecto.

Las comas por su parte, son signos de puntuación que señalan una breve pausa que se produce dentro de una oración para separar distintas oraciones y frases que se refieren al mismo tema, pero que engloben ideas o conceptos. Es un contenido que se trabaja desde el primer grado para que los educandos comprendan la utilidad de la coma para separar las palabras en una enumeración escrita. Forma parte del componente reflexión sobre la lengua y del ámbito de estudio.

La RAE considera que “los signos de puntuación son los signos ortográficos que organizan el discurso para facilitar su comprensión, poniendo de manifiesto las relaciones sintácticas y lógicas entre sus diversos constituyentes, evitando posibles ambigüedades y señalando el carácter especial de determinados fragmentos” (Real Academia Española, 2011, pp. 281-282).

En el idioma español, forman parte de ese grupo de signos: el punto, la coma, el punto y coma, los dos puntos, los paréntesis, los corchetes, la raya, las comillas, los

signos de interrogación y de exclamación y los puntos suspensivos. De la puntuación depende en gran medida la comprensión cabal de los textos escritos, por lo tanto las normas que la regulan constituyen un aspecto básico de la ortografía. (Real Academia Española, 2011).

Para la RAE, el punto (.) es “un signo ortográfico circular de pequeñas dimensiones, que se usa principal, aunque no exclusivamente, como signo de puntuación” (Real Academia Española, 2011, p. 292).

A continuación presentaré diez extractos de diálogos correspondientes a las observaciones realizadas a las maestras: urbana uno, urbana dos, semiurbana dos y rural dos. En las clases se abordaron contenidos referentes a la puntuación como son los usos de: el punto, los dos puntos, las comillas, el punto y aparte, el punto y seguido, uso de la coma, uso del punto y coma, uso del punto y uso de los signos de admiración y de interrogación.

El punto y aparte

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra semiurbana dos de la congregación Las Barrillas, del municipio de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, de una escuela del turno matutino. La docente y los aprendices estaban laborando con el texto de una autobiografía escrita en los cuadernos de los alumnos y en donde se revisaba el uso del punto y aparte.

Extracto 4

Maestra: (*Se detiene con un equipo y lee su información*). Gustavo estudia en la escuela de Barrillas, cursa el grado..., y cursó el sexto. (*Continúa leyendo los datos*).

Maestra: (*Le llama la atención a un alumno*). ¡Gerardo! Luego tus compañeros van a querer escribir y no les va a dar tiempo. ¡Deja a Alfredo, ponte a trabajar! ¡Tú puedes!

Alumnos: (*Trabajando en la actividad*).

Maestra: (*Continúa con el alumno*). **Punto y aparte**..., Su nivel de estudios es..., a ver..., dime...

Alumnos: (*Hablan todos a la vez, inaudible*).

Maestra: (*Verificando la ortografía*). Entonces..., no va así... Verifica la escritura.

Alumnos: (*Murmullos en las diversas partes del salón*).

Maestra: (*Camina y se dirige a otro alumno*). ¿En qué universidad quieres estudiar?

Alumno: En la Sotavento.

Maestra: ¡Ah! ¡Muy bien! ... ¿En qué otra primaria estudiaste?

Alumno: A ver... Déjenme ver.

Alumnos: (*Hablando todos a la vez, inaudible*).

Maestra: (*Revisando la redacción del texto del alumno*). ¿Estudiaste en México hasta qué año?

Alumno: Cuarto.

Maestra: Estudió en México hasta cuarto año. Ahora estudia en Barrillas el cuarto de primaria. (*Continúa revisando el texto*).

Alumnos: (*Entregando en fila las biografías terminadas*).

Maestra: (*Revisando las biografías en el escritorio*). ¡Hey!... ¡No empujen!... A ver... ¡Siéntense ya!

Por principio de cuentas, en esta sesión la maestra trabajó el concepto *punto y aparte*, ella le dio un significado aparentemente acabado, con la idea de que los alumnos sabían qué es el signo (.) así como las reglas de su uso. En este caso, observé que existió una influencia positiva del habla adulta para la formación de generalizaciones, sin embargo, la interacción que hubo entre la docente y los discentes, mostraron otra situación.

Por una parte, el ambiente lingüístico no fue propicio, el significado verbal de *punto* no era estable, ni permanente, por lo que la docente no encaminó a los estudiantes hacia el proceso de la generalización. Al respecto, noté que los adultos, mediante su comunicación verbal con los niños, podían ser capaces de determinar la senda del desarrollo de las generalizaciones y su punto final, un concepto plenamente formado. Advertí que esto no ocurrió, según el diálogo anterior.

Por otra parte, hubo un aparente entendimiento mutuo entre la educadora y los educandos, pues el concepto estaba acabado desde el principio y aquéllos no mencionaron nada al respecto. Como consecuencia, se dio la falsa ilusión de un concepto verdadero. Al respecto, hago mención que el entendimiento mutuo de adulto y niño crearon la ilusión de que el concepto estaba formado desde el principio y que el desarrollo no tenía lugar; esa es la explicación de lo que ocurrió aquí: no existió el desarrollo del concepto, únicamente tuvo lugar una relación asociativa de signo y significado.

La RAE menciona sobre el particular que “si se escribe al final de un párrafo y el enunciado siguiente inicia en un párrafo nuevo, se denomina punto y aparte. El punto y aparte es, pues, el que separa dos párrafos distintos, que suelen desarrollar dentro de la unidad del texto, ideas o contenidos diferentes” (Real Academia Española, 2011, p. 294).

Los alumnos, en pocas palabras, aprendieron el pseudoconcepto *punto y aparte* como signo que se escribe al final de una oración.

El punto y aparte y el punto y seguido

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español realizada por la maestra semiurbana dos, de la congregación Las Barrillas, municipio de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, del turno matutino. La educadora y los estudiantes ejercitaban la puntuación a través de un texto que iban construyendo juntos en el pizarrón.

Extracto 5

Maestra: (*Escribiendo en el pizarrón*). A ver...

Alumnos: (*Hablando todos a la vez*). ¡Maestra! Ahí le falta un acento...
Martínez lleva acento...

Maestra: Sí, es que le hacen falta los **signos de puntuación**... ¿Ahí terminaría?

Alumnos: Sí, ahí terminaría. (*Hablan algunos*).

Maestra: Entonces... ¿Le ponemos?

Alumnos: (*Responden todos*). ¡**Punto!**

Maestra: **Punto...**, y **aparte**... En este caso...

Alumno: (*Interrumpiendo a la maestra*). Pero ahí no terminaría...

Maestra: ¿Cómo? ¿Sería **punto y aparte** o **punto y seguido**?

Alumnos: (*Responden todos a la vez*). ¡**Punto y aparte!**

En esta parte la maestra trabajó con tres conceptos: signos de puntuación, punto, punto y aparte, y, punto y seguido. La noción básica fue la puntuación y dos de sus derivados: el punto y seguido y el punto y aparte. Y también apareció un cuarto concepto, que al parecer no estaba incluido en la planeación del PEA, el acento.

Para comenzar, la docente escribió en el pizarrón un pequeño texto y al concluir una oración, preguntó a los alumnos si allí terminaría de escribir. Me parece, que ella estaba desarrollando un concepto potencial, pues aquellos asociaron las palabras “punto

y aparte” con la oración que acababa de terminar de redactar la educadora y la aplicaron inmediatamente, expresando “punto”. Este concepto se formó en la esfera perceptiva del niño y se vinculó a la acción sobre la base de impresiones semejantes.

Sin embargo, fue la propia mentora quien le dio el significado funcional a las palabras, pues les aseguró que en este caso, era “punto y aparte”, por lo que regresó al pseudoconcepto, al adoptar el rol del adulto que le proporcionó a los niños los significados acabados de las palabras, en torno a las cuales, éstos construyeron sus complejos en lugar de conceptos potenciales. El ambiente lingüístico del adulto, no brindó los instrumentos y signos necesarios que favorecieran el desarrollo infantil en el camino a la formación de conceptos, al menos es lo que noté en este momento de relación docente-discentes. Finalmente, estos últimos solo formaron un pseudoconcepto.

Presté atención a la pregunta del “¿cómo?”, que hizo la profesora a sus pupilos, tratando de que ellos pensarán y dieran una respuesta más abstracta, en donde tuvieran que realizar, tanto acciones de unir como de separar; lo anterior, tal vez hubiera dado como resultado, acciones analíticas y sintéticas en aquellos. Esta posibilidad se perdió cuando ella expresó a los alumnos una respuesta única: “Punto y aparte”. Es decir, para los escolares solo hubo una perspectiva, la de un complejo que coincidió con el concepto de un adulto.

La RAE conceptualiza al punto como signo delimitador en tres variantes: punto y seguido, punto y aparte y punto final. Como signo de puntuación, “la función principal del punto es señalar el final de un enunciado –que no sea interrogativo o exclamativo- de un párrafo o de un texto” (Real Academia Española, 2011, p. 293).

En relación al punto y seguido la noción aceptada, de acuerdo a la norma ortográfica es si el punto “se escribe al final de un enunciado y a continuación, en el mismo renglón, se inicia otro, se denomina punto y seguido” (Real Academia Española, 2011, p. 293).

En referencia al punto y aparte, la RAE dice “si se escribe al final de un párrafo y el enunciado siguiente inicia un párrafo nuevo se denomina punto y aparte” (p. 294). Y con respecto al punto final, menciona “si aparece al final de un escrito o de una

división importante del texto se denomina punto final” (Real Academia de la Lengua, 2011, p. 193).

Advertí que en la clase la docente empezó desarrollando conceptos iniciados en la abstracción, pero la situación se descuidó y se regresó al pensamiento complejo, ya que cuando los escolares contestaron al “cómo” en la forma de concepto, lo que ellos realmente estaban haciendo era construir un complejo, pues recibieron del adulto, significados acabados de las palabras. Por tanto, se obtuvieron pseudoconceptos, muy semejantes a los conceptos verdaderos en apariencia, pero que eran diferentes de ellos, sustancialmente en su realidad interna.

Dicho de otro modo, los alumnos formaron un concepto complejo difuso, *acento* es un signo de puntuación, así como varios pseudoconceptos, *signo de puntuación* es signo ortográfico como el acento, *punto* es un signo con el que termina una oración, *punto y aparte* señala donde termina la oración y *punto y seguido* es un signo que se pone cuando no termina.

El punto y aparte y el punto y seguido

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español realizada por la maestra semiurbana dos, de la congregación Las Barrillas, municipio de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, del turno matutino. La profesora y los discentes estaban atareados con el tema de la autobiografía, en donde la maestra iba escribiendo en el pizarrón una muestra, a la vez que dictaba a los alumnos el mismo texto.

Extracto 6

Maestra: A ver... ¡Pongan atención!... Y acuérdense que en la escuela Benito Fentanés, ahora están estudiando el sexto de primaria.

Alumna: Estudia el sexto grado de primaria.

Maestra: (*Escribiendo en el pizarrón*). Estudia..., el sexto grado de primaria.

Alumnos: (*Murmullos en las diversas áreas del salón, inaudible*).

Maestra: (*Dictando*). Actualmente estudia en la escuela primaria Benito Fentanés..., pero lleva **punto**. ¡Eh!..., no va **seguido**..., así como lo leen ustedes no va..., porque tiene un **punto**.

Alumno: ¡Grado y **punto**!

Alumna: (*Dictándole a la maestra*). Y actualmente estudia el sexto grado de primaria en la escuela Benito Fentanés.

Maestra: (*Repitiendo al mismo tiempo que va escribiendo en el pizarrón*). Y actualmente estudia el sexto grado de primaria en la escuela Benito Fentanés..., a ver..., **punto y seguido, punto y aparte, coma**, ¿qué hago?... Ahí ya se acaba una idea de lo que es acerca de sus estudios..., si, lo que sigue..., sigue hablando de sus estudios..., podemos agregar una **coma**, pero si ya se trata de otra idea de lo que se va a hablar, entonces podemos hacer otro párrafo... ¿Qué hacemos? ¿De qué habla?

Alumnos: (*Permanecen callados*).

Maestra: ¿**Punto y aparte?**, o ¿**Punto y seguido?**... ¡Decídanse!

Alumnos: (*Hablando todos a la vez*). ¡**Punto y aparte!**... ¡**Punto y seguido!**

Maestra: **Punto y aparte**..., a ver..., ya hicimos un primer párrafo..., sí..., entonces...

En esta secuencia la maestra trabajó dos conceptos: punto y aparte, punto y seguido y coma. En principio, utilizó el lenguaje oral y escrito para inducir a los alumnos a que aprendieran su uso. En un momento dado, hizo un alto y preguntó qué parte de la oración llevaba un punto; aquí de alguna manera, ella dio a los educandos la idea de qué tipo de punto era, pues enseguida aseveró que: “No va seguido”.

En realidad, la profesora desarrolló un pseudoconcepto, pues en la mente de los niños se formó un complejo asociativo limitado a una clase determinada de vínculo perceptivo, el cual fue el hecho de que la frase llevaba punto en un determinado lugar.

Cuando ella los cuestionó sobre qué iba a hacer: si ponía en la oración punto y seguido o punto y aparte, les estaba solicitando que verbalizaran el criterio para la formación del concepto, es decir, el atributo para formar el grupo de las oraciones que terminan con punto y las oraciones que combinan con punto. Aquí, me percaté que el establecer esta diferencia en los aprendices, los habría ayudado en el desarrollo de los procesos de abstracción y singularización de elementos, considerando a estos, como extraídos al margen de la totalidad de la experiencia concreta en que estaban inmersos.

Sin embargo, los estudiantes no se pusieron de acuerdo, lo que me mostró que estaban en la fase del pensamiento complejo, pues ante la noción de punto, predominó la asociación por semejanza más que por desemejanza. En esta situación reparé que los conceptos asociativos de los niños estaban basados en la abstracción de un rasgo común, en unidades diferentes, por eso se les dificultó tanto tomar una decisión.

Finalmente, fue la docente quien tomó la decisión: “punto y aparte”; Así, se perdió la oportunidad de ese primer paso a la abstracción, pues los niños no agruparon objetos que presentaban la máxima semejanza y a la vez desemejanza. Lo que dio como resultado en los ellos, una impresión vaga y general del concepto de punto, al igual que su clasificación, en seguido y aparte. La profesora justificó dicha acción al darles una regla a “medias”, la cual emitió a los discentes mientras escribía en el pizarrón.

La RAE establece que “como signo de puntuación, la función principal del punto consiste en señalar el final de un enunciado –que no sea interrogativo o exclamativo-, de un párrafo o un texto”. (Real Academia Española, 2011, p. 293). El correlato del punto en el lenguaje oral es una pausa de extensión variable, pero en todo caso muy marcada.

El punto se escribe siempre sin separación del elemento que lo antecede (sea una palabra, un número u otro signo) y separado por un espacio del elemento que lo sigue. El punto recibe varias denominaciones dependiendo de la unidad discursiva que delimite: punto y seguido, punto y aparte y punto final.

A fin de cuentas, los alumnos aprendieron varios pseudoconceptos: *punto* es un signo que indica que no va seguido lo que se escribe y se lee, *punto y seguido* es un signo que va seguido de lo que se escribe y *coma* es un signo que se pone cuando se sigue hablando de la misma idea. Asimismo, desarrollaron un concepto inicialmente abstracto, *punto* es un signo que indica que no va seguido lo que se escribe.

La coma y el punto

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español realizada por la maestra rural dos de la ranchería Los Cerritos, municipio de Chinameca, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, del turno matutino. La enseñante y los educandos estaban en actividades con la libreta de tareas y las anotaciones de un texto biográfico, el cual iban construyendo conjuntamente en el pizarrón.

Extracto 7

Alumnos: ¡No!

Maestra: Me faltó aquí. (*Se refiere a lo que escribió en el pizarrón*). A ver..., le vamos a poner..., una **coma**..., que estudió, porque puse donde

estudió, pero... ¿Qué estudió?... A ver..., ahora vuelvo a preguntar, ¿Alguien que haya leído su trabajo?

Alumnos: (*Varios levantan la mano*).

Maestra: (*No da la palabra a ninguno*). Ahorita lo pongo..., espérenme..., a lo que yo quiero llegar es..., en esos párrafos, los que leyeron, porque no creo que todos los hayan leído, pero no se preocupen, lo vamos a leer aquí. En esos párrafos, ¿vieron alguna característica?... , por ejemplo, leyeron el primer párrafo, algo les decía..., luego leyeron el párrafo dos..., el párrafo tres..., pero, ¿cómo está dividida? ¿Sí se dieron cuenta o no se dieron cuenta?

Alumnos: (*No contestan a la pregunta maestra, permanecen en silencio*).

Maestra: Pues entonces, como veo que hasta ahí llegamos, vámonos entonces a identificar lo que nos falta de la biografía. Tenemos tres biografías, la de Octavio Paz, Mario Molina y me faltó otra que no me acuerdo.

En esta secuencia de diálogo la maestra abordó los conceptos de coma y punto. A todo esto, ella es quien puso la coma en el pizarrón, reconociendo que le faltó y es ella misma quien dio la justificación de por qué iba la coma en ese sitio. Observé aquí que era un caso de pensamiento complejo en su versión de pseudoconcepto, pues la asociación la establecía la maestra, al igual que el vínculo, por lo tanto, los vínculos que creo en el niño carecían de unidad lógica.

Para la RAE, la coma (,) “es un signo de puntuación que delimita unidades lingüísticas inferiores al enunciado. Se escribe pegada a la palabra o el signo que la precede y separada por un espacio de la palabra o el signo que la sigue” (Real Academia Española, 2011, p. 302).

Me di cuenta en este punto que, los niños sólo en condiciones experimentales podrían, liberados de las influencias directivas de conexiones verbales, como en el caso de la maestra, desarrollar significados de palabras y formar generalizaciones. Sin embargo, advertí que no hubo un ambiente lingüístico con significados estables y permanentes que trazaran el camino que tomarían las generalizaciones de los alumnos posteriormente. La docente proporcionó a estos, los significados acabados de la palabra; en realidad, lo que ella hizo fue ubicarlos en la fase de la formación de complejos tipo pseudoconceptos y los dejó en una sola perspectiva, la de un complejo que coincidió con un complejo adulto.

Este fue un tipo de equivalencia, que se originó de la funcionalidad del complejo y el concepto, entre el adulto (la maestra) y los niños (los alumnos). Opino que tal y como se dio el proceso, estos últimos crearon complejos en cadena, donde los elementos del complejo entraron en los niños como un todo perceptivamente concreto: observaron la acción que la maestra hizo en el pizarrón, que consistió en poner la coma en el lugar indicado.

Pues bien, en esta sesión dialógica, los alumnos aprendieron dos pseudoconceptos, *coma* es un signo que sirve para separar palabras a la hora de redactar una oración y *punto* y *aparte* sirve para separar párrafos, es con lo que termina un párrafo.

La coma

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español realizada por la maestra semiurbana dos de la congregación Las Barrillas, del municipio de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, del turno matutino. La profesora y los escolares estaban ocupados con el tema de la autobiografía, en donde la maestra iba escribiendo en el pizarrón una muestra, a la vez que dictaba a los alumnos el mismo texto.

Extracto 8

Maestra: A ver... Dice: tiene dos hermanos Reynaldo.

Alumnos: (*Hablan todos a la vez*). ¿Tiene dos hermanos Reynaldo?

Maestra: A ver..., fíjense como está escrito el texto: tiene dos hermanos Reynaldo...

Alumnos: (*Hablan todos a la vez*). Está mal maestra.... ¡Sí!... ¡Está mal maestra!... Porque debe de llevar una **coma**...

Maestra: ¿En dónde?

Alumnos: (*Hablan todos a la vez y no se escucha claramente la participación*).

Maestra: (*Continúa leyendo el texto*). Tiene dos hermanos Reynaldo Francisco León Hipólito y estudió en el carruaje.

Alumnos: (*Interrumpiendo a la maestra*). ¡Está mal!... Porque debe de ir Reynaldo y Francisco de una forma y no va así...

En este extracto de diálogo, la maestra trabajó el concepto de coma a partir de la escritura en el pizarrón de varias oraciones, pero en una omitió el signo de puntuación de la coma. El caso es que, indicó a los alumnos que observaran el texto, sobre todo en

la forma en cómo estaba escrito. Aquéllos vieron y llegaron a la conclusión de que había algo mal, pues faltaba la coma.

En esta ocasión, fueron los propios estudiantes quienes generaron un concepto potencial, pues éste apareció como producto de un hábito establecido ya en los niños, habiéndose dado en estos, en la materialización de la regla. El concepto potencial basado en la regla de repetición aparecía con mucha prontitud en el desarrollo mental de los alumnos. Sin embargo, el desarrollo del concepto no se dio totalmente y los discentes permanecieron en la etapa de los conceptos inicialmente abstractos.

Me llamó la atención el hecho de, que hayan sido los propios escolares quienes generaran los conceptos espontáneos a partir del pensamiento perceptivo, pues ellos dijeron a la maestra dónde iba la coma. Me fijé que los conceptos potenciales que se formaron estaban en la esfera del pensamiento perceptivo de los niños; esto sucedió así, por qué estaban vinculados a la acción sobre la base de impresiones semejantes. Aquellos recordaron situaciones de escritura semejantes en el uso de la coma y respondieron a la interrogante de la profesora.

La abstracción en su forma discriminante debiera aparecer muy pronto en el desarrollo del pensamiento infantil y no en la adolescencia. Sin embargo, en las circunstancias descritas, no pude estar seguro de estar realmente frente a un acto intelectual de los alumnos de esa naturaleza. Por lo que no tenía la seguridad de estar realmente frente a un acto intelectual de los alumnos. Es posible que éstos únicamente estuvieran asociados perceptivamente un símbolo como es la coma, a un signo ortográfico y por eso concluyeron formando un concepto inicialmente abstracto únicamente.

La RAE al respecto señala que “se escribe coma para separar los miembros de las construcciones copulativas y disyuntivas, siempre que estos no sean complejos y ya contengan comas en su expresión” (Real Academia Española, 2011, p. 320).

En pocas palabras, los alumnos aprendieron un concepto inicialmente abstracto, *coma* es un signo que sirve para separar palabras en una oración.

La coma

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español realizada por la maestra semiurbana dos de la congregación Las Barrillas, municipio de Coatzacoalcos con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, del turno matutino. La educadora y los educandos estaban ocupados con el tema de la autobiografía, en donde la maestra va escribiendo en el pizarrón una muestra, a la vez que va dictando a los alumnos el mismo texto.

Extracto 9

Maestra: Enlazar lo que es los nombres de los padres con su ocupación, sería..., lo podemos unir en un solo enunciado...

Alumno: Su ocupación..., ocupación de sus padres...

Maestra: A ver... ¿Cómo lo dirían?... sus padres se llaman Roberta Hipólito Martínez y Reynaldo León Giles...

Alumna: *(Corrigiendo una palabra en el pizarrón).* Ahí dice **coma** y **coma**...

Maestra: ¿Cómo?

Alumna: Ahí dice, **coma**, Giles...

Maestra: Giles..., le podríamos poner **coma**..., lo uniríamos poniéndoles una...

Alumnos: *(Contestan todos en coro).* ¡**Coma**!

Alumna: Y su mamá es ama de casa...

Maestra: ¡Ah!..., si pongo **coma**, ¿es necesario poner la y?...

Alumna: ¡No! *(Profieren todos en coro).*

Alumnos: *(Leyendo el texto en voz alta).*

Maestra: *(Escribiendo en el pizarrón y repitiendo en voz alta).* A ver... su mamá es ama de casa...

Alumna: Y su padre es..., confidencial.

Alumnos: *(Murmuran en las diversas áreas del salón, incomprensible).*

Maestra: Su mamá es ama de casa y...

Alumno: El trabajo de su papá es confidencial...

Maestra: ¡Ah!... ¿Y el trabajo de su papá es?... Confidencial.

Alumnos: *(Murmuran en las diversas áreas del salón, incomprensible).*

Maestra: ¿Así quedaría?... A ver..., este..., mmm...

Alumno: *(En voz alta).* ¡Maestra, le hablan!

Maestra: *(Dirigiéndose a la puerta).* A ver... ¡Santiago!

La secuencia dialógica inicia cuando la maestra utiliza los términos enlazar y unir para que los alumnos expresen la funcionalidad de la coma, por lo que el atributo es precisamente la unión. En este caso, advertí que estaban operando complejos potenciales, pues aquellos, al agrupar en un solo atributo, hacían labor precursora de la formación de los verdaderos conceptos. El concepto que se trabajó en este extracto de diálogo fue la coma.

La profesora, seguramente sin saberlo, utilizó la regla de repetición que menciona Vygotsky (1986), según la cual, los niños, ante situaciones que tienen algunas características en común, producen impresiones similares. Por otra parte, los estudiantes, al verbalizar la funcionalidad de la coma, demostraron estar un paso adelante del ambiente lingüístico creado por la docente, con ciertos significados verbales, lo cual es característico también en el pensamiento complejo. Pero lo anterior, ocasionó, a la vez, que no se formalizara el concepto potencial en aquellos.

La educadora originó un conflicto en los escolares al introducir el concepto de nexos (y), buscando una equivalencia funcional, ante lo cual, estos tuvieron la necesidad de abstraer y singularizar elementos. También observé que los educandos consideraron los elementos extraídos al margen de la totalidad de la experiencia concreta en que estaban inmersos.

Los discentes respondieron a la pregunta de la maestra de forma categórica: “No”. Lo anterior ocurrió, porque había una coexistencia de conceptos potenciales y pseudoconceptos en los niños, pues ambos fueron extraídos, tanto de la esfera del pensamiento perceptivo de los escolares, vinculados a la acción sobre la base de impresiones semejantes, como del habla externa de los adultos.

La RAE dice que sobre la coma obligatoria o distintiva que “la presencia o ausencia de la coma sirve para distinguir entre sentidos posibles de un mismo enunciado, es decir, la delimitación que lleva a cabo la coma es distintiva y suele modificar las relaciones sintácticas” (Real Academia, Española, 2011, p. 304).

En el mismo orden de ideas, la misma RAE (2011) menciona al respecto que:

Tradicionalmente se ha vinculado el uso de la coma a la presencia de una pausa breve o débil en la cadena hablada. Si bien esta relación se verifica en muchos casos, no siempre la escritura de la coma responde a la necesidad de realizar una pausa en la lectura en voz alta y viceversa, existen en la lectura pausas breves que no deben marcarse gráficamente mediante comas, como la que se hace a veces entre sujeto y predicado (p. 303).

En pocas palabras, los alumnos aprendieron un pseudoconcepto coexistiendo con un concepto inicialmente abstracto, *coma* es un signo que sirve para enlazar y unir palabras.

El punto y coma

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra semiurbana dos, de la congregación Las Barrillas, del municipio de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, de una escuela del turno matutino. Aquí la profesora y los escolares estaban laborando con el uso del punto y coma en la redacción grupal de un texto.

Extracto 10

Maestra: ¡Nayeli! A ver, Nayeli!

Alumna: *(De pie leyendo el texto escrito en el pizarrón).* Vicente León Hipólito nació el 8 de septiembre de 1998 en el D. F. Su mamá se llama Roberta Hipólito Martínez. Su papá se llama Reynaldo León Giles. Su mamá es ama de casa; ocupación del padre es confidencial. Tiene dos hermanos; Reynaldo y Francisco León Hipólito. Estudio en el Carruaje, Valentín Gómez Farías, estado de Querétaro. En la escuela Benito Fentanés, ahora está estudiando el sexto de primaria. Su logro fue haber estado en el equipo de futbol y basquetbol; Su fracaso fue haber perdido el campeonato, el *champion* de futbol. Desea montar su propia empresa.

Maestra: A ver... ¿Qué dificultades o a que retos enfrentaste al estar leyendo ese texto?

Alumnos: *(Murmuran en las diferentes partes del salón, incomprensible).*

Alumna: Los **punto y coma**...

Alumnos: *(Hablan todos a la vez).* ¡Los acentos!

Maestra: Los **punto y coma**, los acentos, las palabras que están acentuadas, ¿Qué más?

Alumnos: *(Hablan todos a la vez).* A *champion*...

Alumna: A carruaje.

La maestra en esta secuencia dialógica, trabajó con el concepto de punto y coma, el cual estaba presente en la redacción de oraciones al interior de un párrafo para formar el texto de una autobiografía. El texto base estaba escrito en el pizarrón y en él se suponía que estaban ya escritos los signos de puntuación. Lo cierto es que la docente, al preguntar sobre las dificultades de lectura, obtuvo como respuesta de los alumnos “los puntos y coma”.

Advertí aquí que, se daba la formación de pseudoconceptos, pues estos estaban compuestos por una serie de objetos concretos, que por sus características externas coincidían con el concepto, pero por las conexiones causales dinámicas que constituían su base, no eran realmente un concepto.

Fue la semejanza concreta y visible lo que guió a la alumna a decir “los puntos y coma”, como un reto al leer. En realidad, los estudiantes sólo formaron un complejo asociativo limitado a una clase determinada de vínculo perceptivo. Ellos fueron capaces de establecer una relación entre el signo (;) y la pausa para leer, pero ello no indicaba que hubieran formado un concepto. El pseudoconcepto se dio en los niños como la aparición de un concepto que ocultaba en su interior la estructura de un complejo.

En este caso, el lenguaje adulto de la educadora no proporcionó el significado acabado de la palabra, pues ella no se refirió específicamente al punto y coma, sino fueron los propios educandos los que generaron dicho pseudoconcepto, lo cual aparentemente contradijo la idea de que, las líneas en que se desarrollaba un complejo estaban predeterminadas por el significado que una palabra dada tenía, la cual ya figuraba en el lenguaje de los adultos.

Al parecer, los discentes, liberados de las influencias directivas de las conexiones verbales de la docente, desarrollaron significados de palabras y formaron generalizaciones complejas de acuerdo con sus propias preferencias, así cuando expresaron como dificultad el signo (;) en la lectura, estaban generalizando desde el pensamiento complejo, de acuerdo con sus propias preferencias: “La lectura en vez de la escritura”.

La RAE dice al respecto que “el punto y coma (;) es un signo de puntuación cuya figura está compuesta por un punto que se superpone a una coma. El punto y coma se escribe pegado a la palabra o el signo que lo precede, y separado por un espacio de la palabra o el signo que lo sigue. La primera palabra aparece tras el punto y coma debe escribirse siempre con minúscula” (Real Academia Española, 2011, p. 349).

En una palabra, los alumnos aprendieron en este extracto, un pseudoconcepto, *punto y coma* es un signo que sirve para separar palabras.

El punto y la coma

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra rural dos, de la ranhería Los Cerritos, del municipio de Chinameca, con un

grupo de alumnos de sexto grado de ambos sexos, de una escuela primaria del turno matutino. La docente y los discentes estaban trabajando con la lectura de un texto biográfico elaborado por los mismos alumnos y en donde se revisaba el uso de la puntuación.

Extracto 11

Maestra: *Ok*, a partir de ahorita cinco minutos, lectura individual de su biografía.

Alumno: Maestra, ¿puedo leer otro? (*La profesora asiente con la cabeza*).

Maestra: Lectura individual de su biografía muchachos. (*Los alumnos empiezan a leer*). (*La profesora sale un momento del salón a platicar con una persona*)... (*Regresa al frente del grupo*). Bueno..., muchachos... Ahora me pueden decir en cada párrafo. ¿Qué pasó? A ver..., cada párrafo, pregunto. (*La interrumpen algunos niños*)... Espérense, antes de decirme de la vida de cada personaje, cada párrafo... ¿Qué contiene aparte de letras?

Alumnos: (*Exclaman todos*). ¡Puntos, comas!

Maestra: A parte de todo eso...

Alumno: La información.

Maestra: *Ok*, en cada párrafo nos habla de una persona y de información.

Alumno: Nos da información de cómo es su vida.

Maestra: *Ok*, hasta ahí, vamos a ver..., vamos por partes, me dijeron cada párrafo habla o me dice información de una persona, significa entonces que cada párrafo tiene una idea, ¿verdad que sí?... *Ok*, entonces con su lápiz, esto se va a hacer con lápiz, o ¿prefieren algún color en especial?

En esta secuencia dialógica observé dos tipos de pensamiento: uno como pseudoconceptos por parte de los alumnos y otro tipo complejo asociativo en cadena, por parte de la maestra. El texto contenía, aparte de letras para los aquellos, signos en forma de puntos y comas. Primeramente, la profesora asocio signos con información, demostrando con ello que tenía un pensamiento tipo complejo en cadena, donde no hay coherencia en la manera en que un eslabón de la cadena se une con lo que precede y el que sigue. Así, el párrafo precedía a las letras, las letras a los signos de puntuación y éstos a la información. Los conceptos que se manejaron en este extracto son dos: punto y coma.

Los alumnos por su parte, se guían por la semejanza concreta y visible de los signos y forman un complejo asociativo limitado a una clase determinada de vínculo perceptivo, aparte de letras, hay signos de puntuación: comas y puntos. En este caso, el pseudoconcepto hubiera desempeñado un papel fundamental en el pensamiento realista

del niño, como eslabón de transición entre el pensamiento por complejos y la verdadera formación de conceptos. Sin embargo, esto no sucedió así.

Por lo que pude notar aquí, el ambiente lingüístico no presentó significados verbales estables y permanentes, por lo que el camino que tomaron las generalizaciones de los niños, no fue precisamente éste. Cuando la docente preguntó qué contenía el texto, la respuesta de los escolares versó sobre aspectos ortográficos. En este sentido, los significados verbales no eran estables. El pensamiento de los niños avanzó en este camino marcado de antemano por la verbalización de la educadora, de tal manera que ellos caracterizaron su propio estadio de desarrollo intelectual, y no consideraron el supuesto por aquella.

El pseudoconcepto desempeñó un papel fundamental en el pensamiento realista de los niños, pero no fue importante como eslabón de transición entre el pensamiento por complejos y la verdadera formación de conceptos. El adulto les proporcionó a los alumnos los significados acabados de las palabras, en torno a los cuales ellos construyeron complejos. Estos fueron pseudoconceptos, los cuales eran semejantes a los conceptos en apariencia, pero diferentes sustancialmente de ellos en su realidad interna. Por ello, para los escolares solo hubo una perspectiva: la de un complejo que coincidía con un concepto adulto.

Para la RAE, los usos más importantes del punto pueden agruparse en dos categorías: usos lingüísticos, como marca que proporciona información de tipo lingüístico, el punto constituye, por una parte, un signo de puntuación y por otra un signo de abreviación.

Asimismo, la RAE señala que la coma “aisla unidades lingüísticas inferiores al enunciado como la oración o el grupo sintáctico... se escribe coma para separar los miembros de las construcciones copulativas y disyuntivas, siempre que éstos no sean complejos y ya contengan comas en su expresión, pues en este caso, se utiliza el punto y coma” (Real Academia Española, 2011, pp. 319-320).

En resumen, los alumnos aprendieron dos pseudoconceptos: *punto* es un signo que está en los párrafos, junto con las letras y *coma* es un signo que está en los párrafos.

Los dos puntos y las comillas

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español realizada por la maestra urbana uno del centro de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, del turno vespertino. La educadora y los educandos estaban atareados con el discurso indirecto y directo. El diálogo ocurrió después de que los alumnos leyeron dos textos del libro y establecieron comparaciones entre ellos.

Extracto 12

Maestra: ¡Vamos! ¿Qué otras diferencias hay entre el texto uno y el texto dos?

Alumnos: ¿Qué palabras?... ¿Qué le faltan? (*Participan varios y no se entiende lo que dicen*).

Maestra: A ver..., a ver..., a ver..., observen, observen muy bien,

Alumnos: (*Murmuran*). ¿Que no llevan?, Que no tienen los puntos, **dos puntos** y las que no tienen **las comillas**. (*Expresan varios*).

Maestra: Levante la mano quien quiera participar. ¡Siéntese bien, caballero!

Alumnos: Este..., que le faltan **los dos puntos** y **las comillas** en el texto dos. (*Hablan algunos*).

Maestra: En el texto dos.

Alumna: Igual, que le faltan los dos puntos y las dos comillas y se cambiaron los de la niña algunas palabras.

Maestra: ¿Por qué? ¿Por qué hay **dos puntos?**, y ¿por qué está entre **comillas** esa frase?

Alumnos: Porque **dos puntos** para señalar lo que dice que algún personaje como es la niña y entre **comillas** lo que dice la niña. (*Participan varios*).

Maestra: ¿Por qué está entre **comillas** el texto? ¿Por qué está entre **comillas**? Esas... ¿Esas partes de ese texto?

Alumnos: Porque es lo que habla la niña. (*Contestan algunos*).

Maestra: Porque son, es textualmente, ¿sí? Cuando..., cuando es una frase textual se escriben entre...

Alumnos: ¡**Comillas!** (*Contestan todos*).

El uso de signos, punto y aparte o punto y seguido para separar ideas, como en aposición, frases explicativas, dos puntos en numeración y después del destinatario o saludo, así como las comillas, son contenidos que se trabajan desde el segundo grado, pero su uso es mayor en el 5º y 6º grados. Se considera importante curricularmente debido a que el uso de la puntuación ayuda al alumno a que articule con mayor claridad ideas de un texto. Los conceptos que abordó la maestra en este extracto fueron, punto, dos puntos y comillas.

Al parecer, los alumnos tenían una idea del uso de las comillas y los dos puntos como recursos para indicar el discurso directo en la escritura. Sin embargo, ellos no escribieron con el guión largo, que era el otro recurso del discurso directo. Las preguntas de la profesora favorecieron la reflexión sobre el uso de estos signos de puntuación. Noté en el extracto reiterativamente la pregunta ¿por qué?

Al parecer, la forma en que la docente preguntó llevó a los estudiantes a deducir la convencionalidad del estilo directo e indirecto. El nivel de preguntas, de un ¿por qué? ayudó a que se generara en estos un proceso de internalización en donde se apropiaron de las herramientas culturales, en este caso los recursos para redactar en sentido directo o indirecto. Los educandos fueron reconstruyendo internamente una operación externa que era la puesta en común de los recursos de los dos puntos y las comillas. Y cuando los niños realicen este tipo de texto, usarán la convencionalidad de dichos recursos.

Al iniciar el extracto, la educadora solicitó diferencias entre textos, lo cual aparentemente, era trabajar con la fase inicial del proceso de abstracción de los escolares, pues ella intentó que estos abstraieran y singularizaran elementos. Ellos, a su vez, agruparon alrededor de los dos textos, atributos desemejantes.

Los discentes, al escoger estos emparejamientos prestaron más atención a algunos rasgos que a otros, dándoles trato preferencial. Por consiguiente, al contestar “puntos”, “dos puntos” y “comillas”, ellos sumaron atributos que proporcionaron al texto la máxima semejanza, convirtiéndose así, en el centro de atención y de este modo, fueron abstraídos los elementos.

La interrogante “¿por qué?”, que utilizó la educadora, obligó a los niños a dar una explicación verbal de los conceptos, basándose en la funcionalidad. En esta situación concreta, los educandos definieron verbalmente la aplicación de los dos puntos y las comillas. Debo mencionar que los conceptos potenciales se forman en la esfera del pensamiento práctico, vinculados sobre la base de los papeles funcionales, los cuales bien trabajados por los alumnos, pueden llevarlos a la elaboración de conceptos verdaderos.

Las preguntas de la profesora favorecieron la reflexión sobre el uso de estos signos de puntuación y buscaba la comprensión de ellos en los discentes. No obstante, aunque se inició el proceso de internalización de los tiempos verbales por parte de los alumnos, el hecho de haber recaído en una característica como la terminación de las conjugaciones, no ayudó a que hubiera una transformación de lo aprendido. Fue notorio que faltó un nivel de abstracción que llevara a los estudiantes a la reconstrucción de la actividad, con un análisis de por qué esas terminaciones se usaban para las conjugaciones. Eso hizo que al final, solo se obtuvieran conceptos inicialmente abstractos.

Según la RAE, “los dos puntos (:) son un signo de puntuación cuya figura está compuesta por un punto superpuesto a otro” (p. 354). Asimismo señala que “los dos puntos se escriben pegados a la palabra o el signo que los antecede y separados por un espacio de la palabra o el signo que los sigue” (p. 355).

Con respecto a las comillas, la Academia indica que “las comillas introducen y delimitan un segundo discurso, que se insertan en discurso principal con algún fin. En su uso prototípico, las comillas sirven para enmarcar la reproducción de palabras que corresponden a alguien distinto del emisor” (Real Academia Española; 2011, p. 354).

Finalmente, los alumnos aprendieron en esta sesión dialógica, dos conceptos inicialmente abstractos, *dos puntos* señalan en un texto lo que dice algún personaje y *comillas* son partes del texto que señalan lo que dice alguien textualmente, contiene una frase textual.

Los signos de admiración y de interrogación. Las onomatopeyas

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español realizada por la maestra urbana dos, de una colonia céntrica de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, de una escuela primaria matutina de una colonia céntrica de Coatzacoalcos. La docente y los dicentes estaban ocupados en realizar un trabajo en equipo, redactaban un texto expositivo, en el cual debían escribir signos ortográficos diversos.

Extracto 13

Maestra: **Onomatopeyas**, faltan, **onomatopeyas**, faltan también. ¡Oigan! ¿Sabes qué? No se les olvide..., también **signos de admiración, de interrogación**, todo eso. ¡Hey!... ¡Hey!... ¡Hey! Búsquenme **recibió** en el diccionario ¿eh? Por favor...

Alumno: ¡Ah! Voy por mi **diccionario**.

Maestra: **Provocar** también, está mal escrito.

Alumno: Un borradooor..., un borrador.

Maestra: ¡Ándele, Juan! ¡Allá, a su equipo! ¡Déjemelos en paz!... ¡Váyase para allá! Necesito un condón, *ok*. ¡Órale, Ángel!... Ángel puede ir haciendo éste. ¡Sí, sí puedes! Si no..., te cambio de equipo.

Ángel: No puedo, porque es mí...

Maestra: Pues empieza a hacer el tercero. Puede ser que aquí acabes y en este ya acabes..., y este que sea el final, ¡vámonos!, ¡vámonos!, ¡vámonos! ¡Ya!..., diez minutos, ¡ya!... Cinco minutos... ¿Ya quedó?... Ya no me borren nada chavas. Faltan **onomatopeyas**... ¿Ya?... Falta **diálogo de pensamiento**.

Alumno: Nos está apurando y ya nos estamos apurando.

Esta subcategoría se refiere a los signos ortográficos en tanto construcciones sociales que funcionan dentro de un sistema lingüístico y que ponen un elemento en lugar de otro. En este extracto de diálogo, la maestra trabajó tres conceptos: signo de interrogación, signo de exclamación y onomatopeya.

El signo de interrogación es un signo de puntuación que indica que la oración que le sigue o precede es una pregunta. Forma parte del componente de reflexión sobre la lengua y del ámbito de estudio. Curricularmente, el propósito es que los alumnos identifiquen las oraciones interrogativas y conozcan los signos que se utilizan para caracterizarlas. Se trabajan desde el primer grado, buscando lograr que los aquellos utilicen las oraciones admirativas e interrogativas y los signos correspondientes, en la redacción de textos.

Del mismo modo, el signo de admiración, también conocido como de exclamación, sirve para indicar una expresión y para enfatizar algo. Tiene como función representar lo que los estudiantes quieren comunicar en cuanto a sentimientos, emociones, estados de ánimo o requerimientos que satisfagan alguna necesidad con mayor precisión.

La RAE, por su parte, considera a los signos de interrogación y exclamación como parte de la puntuación y señala que “su función principal es delimitar en la escritura las oraciones interrogativas y exclamativas directas, respectivamente... deben colocarse de forma obligatoria al comienzo y al final de la secuencia correspondiente” (Real Academia Española, 2011, p. 388).

A todo esto, la maestra abordó dos situaciones aquí: en un primer momento recalcó la importancia del uso de signos como onomatopeyas, de admiración e interrogación y en otro, insistió en el uso del diccionario como medio para corregir las palabras mal escritas. Sin embargo, ella cae en la práctica pedagógica de señalar a los discentes el error, aunque no les argumenta el por qué, pues los remite directamente al diccionario. La duda pedagógica no pudo ser rescatada en este caso, por lo que no se propició que fueran los alumnos quien intuyeran, previeran y buscaran nuevas soluciones. De esta manera, la educadora hubiera promovido que descubrieran por ellos mismos, el error, pero la duda fue obviada en el proceso.

En el caso de las dos palabras mal escritas, “recibió” y “provocaría”, denotaron que los escolares no reconocían las irregularidades en la correspondencia sonora gráfica *b-v*. Este tipo de contenido pertenece al de conocimiento declarativo y hace referencia a la recuperación y reconocimiento que hacen los alumnos con respecto al uso de las grafías *b-v*, de acuerdo a las convencionalidades ortográficas. Se empieza su tratamiento desde cuarto grado de primaria y se continúa en los grados superiores.

Por otra parte, es innegable que los signos como instrumentos del lenguaje están presentes en los niños, permiten la comunicación racional e intencional de experiencia y pensamiento que se da en el habla humana. Por lo tanto, no son solo las grafías las que cobran valor en la comunicación en la niñez, sino también aquellos signos auxiliares que ayudan a la misma. El acceso al significado de ellos está en función al uso social de los mismos y como símbolos, están asociados a grupos de experiencias, que en este caso son los textos y oraciones en donde están presentes.

En esta secuencia la docente recurrió al concepto de signo, en sus variantes de admiración e interrogación. Ella dio por sentado que el concepto estaba verdaderamente formado en la mente de los educandos y les pidió no olvidar ponerlos. Debo aclarar que

no advertí que existieran las evidencias suficientes para decir que estos tuvieran como nueva formación conceptual, la de los signos auxiliares ortográficos. Tampoco obtuve pruebas de que los estudiantes pudieran abstraer y singularizar elementos, considerando a éstos extraídos al margen de la totalidad de la experiencia concreta en que estaban inmersos, que era el texto redactado.

Por lo que se refiere a la RAE (2010), esta señala que “los signos de interrogación (¿?) y de exclamación (¡!) son signos ortográficos dobles, cuya forma se componen, como se ve, de un trazo vertical, curvo en un caso y recto en el otro y un punto. El punto se coloca encima del trazo en los signos de apertura y debajo en los signos de cierre” (p. 387).

Por otra parte, y con respecto a la onomatopeya, la RAE (2010), indica que “los vocablos creados por imitación de ciertos sonidos presentan a menudo una estructura iterativa, esto es, se hayan constituidos por una sílaba que se repite (en ocasiones con vocales diferentes, como en tictac o dindon)” (p. 544).

El hecho de recordar y escribir un signo, no representó que se estuviera ante la formación de un concepto genuino, en donde los educandos tuvieran que realizar las funciones mentales de unir y separar, y por consiguiente, se dieran la síntesis y generalización mutuamente. Estas, parecieran no estar presentes en el caso.

En conclusión, en este extracto, los alumnos aprendieron tres pseudoconceptos: *signos de admiración* son los que se usan en la escritura de *un texto*, *signo de exclamación* es el que se usa en la escritura de un texto y *onomatopeyas* son letras que se usan en la escritura de un texto.

En resumen, en cuanto a la categoría de puntuación, los extractos analizados de las cuatro maestras (urbana uno, urbana dos, semiurbana dos y rural dos) me indicaron que los alumnos se encuentran entre la cuarta etapa de complejo difuso, correspondiente a la segunda fase del pensamiento en complejos y la primera etapa del inicio del proceso de abstracción en la tercera fase del pensamiento conceptual, durante el desarrollo del proceso de formación de conceptos, según Vygotsky (1986).

En primer término, encontré signos de formación de conceptos complejos difusos, por ejemplo, *acento* es un signo de puntuación. En segundo lugar, estuvieron los pseudoconceptos (los cuales fueron la mayoría en esta categoría en los casos de las maestras semiurbana uno, rural dos y urbana dos) verbigracia, *punto* y *seguido* es el que va seguido de lo que se escribe, *coma* es un signo que sirve para separar palabras a la hora de redactar una oración y *onomatopeyas* son letras que se usan en la escritura de un texto.

En tercer lugar, los alumnos formaron algunos conceptos inicialmente abstractos, como por ejemplo, *coma* es un signo que sirve para separar palabras en una oración, *dos puntos* señalan en un texto lo que dice algún personaje. Caso especial fue el de los pseudoconceptos, que coexistieron con los conceptos inicialmente abstractos, por ejemplo, *coma* es un signo que sirve para enlazar y unir palabras.

Como cierre, menciono que no se formaron conceptos potenciales, ni conceptos verdaderos. Nuevamente noté discrepancias conceptuales entre los programas de estudio, los verdaderos conceptos gramaticales y ortográficos señalados por la RAE y los que han internalizado las maestras investigadas.

C) Tiempos verbales

Esta categoría alude al uso de los tiempos verbales, los cuales son las acciones conjugadas de los verbos. Un tiempo verbal es cada uno de los paradigmas en que se divide la conjugación verbal de una lengua flexible, según sea el tiempo gramatical y el modo gramatical.

En este caso, se trabajaron los tiempos pretérito, copretérito y pospretérito. La gramática española reconoce que existen dos maneras de expresar el pasado: el pretérito cuando se indican acciones no terminadas y el copretérito cuando se refiere a acciones no terminadas o que ocurrían antes.

Este contenido se ubica en el componente de reflexión sobre la lengua y el ámbito de estudio. Los alumnos de sexto grado deben identificar que existen dos maneras de expresar el pasado: en pretérito que indica acciones terminadas y el

copretérito, que indica acciones no terminadas o que ocurrían en el pasado. Asimismo, también que comprenda la noción del tiempo verbal llamado pospretérito, el cual señala que su acción ocurrirá después de que un hecho específico en pretérito acontezca.

Se parte de la idea de que los verbos cumplen una función sintáctica al ser núcleos del predicado y manifiestan la acción que realiza el sujeto, por ello los estudiantes deben revisar y corregir los textos, cuidando que los verbos seleccionados presenten correspondencia con el tiempo utilizado en ellos. En sexto grado de primaria, ya se hace un uso más amplio de los tiempos verbales: presente, pretérito, futuro, copretérito y pospretérito.

El contenido se empieza a trabajar formalmente a partir de tercero de primaria, cuando los alumnos reconocen los verbos y sus tiempos dentro de una oración. Posteriormente, en cuarto y quinto y grados se sigue trabajando con la comprensión del uso de tiempos verbales características en diversos textos. En sexto, se supone que los alumnos dominan ampliamente este contenido.

El Diccionario de la Lengua Española indica que el verbo es “la clase de palabras cuyos elementos pueden tener variaciones de persona, número, tiempo, modo y aspecto” (Real Academia Española, 2014, p. 2229). A su vez, para la RAE (2010) el tiempo verbal es “la categoría gramatical que permite localizar los sucesos en relación con el momento en que se habla” (p. 427). Asimismo indica que se llaman tiempos verbales a las “formas de la conjugación que gramaticalizan las informaciones temporales. Cada tiempo verbal constituye un paradigma flexible” (p. 428). El verbo “denota una acción” dice la RAE (Ibidem, p. 15).

Para el análisis de esta categoría revisé cuatro extractos de diálogos correspondientes a la maestra urbana uno, en donde se abordó el estudio de: las conjugaciones verbales (presente, pretérito y pospretérito), las conjugaciones verbales en pretérito y copretérito, los verbos en pretérito y copretérito y los usos del pretérito y copretérito. A continuación los presentaré.

El presente, el pretérito y el pospretérito

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español realizada por la maestra urbana uno del centro de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, del turno vespertino. La docente y los discentes trabajaban textos en estilo directo y las conjugaciones verbales. El diálogo ocurrió después de que los alumnos elaboraran un texto sobre sus vacaciones y lo compartieran con sus compañeros.

Extracto 14

Maestra: ¡Ía, iría... ¿Y si pensamos en iría? ¿Qué **verbo** está? ¿Qué **verbo** está trabajando?

Alumnos: ¡Indirecto! (*Responden al unísono*).

Maestra: ¡No, no, no! **Verbo**..., estamos pensando, ¿en qué?, iría, iría...

Alumno: Iría del **verbo** de ir.

Maestra: Sí, es el **verbo** ir, pero, pero..., iría...

Alumnos: (*Responde la mayoría*). **Pasado, pasado.**

Maestra: ¡Ía, iría.

Alumnos: ¡**Pasado!** ¡**Pasado!** (*Hablan todos*).

Maestra: Iría.

Alumnos: ¡**Copretérito!** (*Exclaman todos*).

Maestra: ¡Bien! A ver..., allá... ¡Usted!

Alumno: Ana dijo que en sus vacaciones irá al mar.

Maestra: Es pos..., a ver..., **ría** la terminación del **copretérito**, ¿Cuál es, perdón?...

Alumnos: ¡Ía, y aba..., ía, iría. (*Hablan algunos*).

Maestra: A ver..., a ver...

Alumna: ¡Ía.

Maestra: Aba, ía. Y aquí tenemos iría. ¿En qué, qué está conjugado el **verbo** iría?

Alumnos: ¡**Pospretérito!** (*En coro*).

Maestra: **Pospretérito.** ¡Muy bien! (*Afirma*).

Alumno: ¡Yo, yo, yo, Ana, Ana!

Maestra: No, ésta va..., ésta va... ¡Sergio! A ver..., Sergio..., *orita* vas tú... (*Se refiere a la niña*).

En esta secuencia dialógica, la maestra desarrolló los conceptos de: verbo, terminaciones verbales, tiempos verbales, tiempo pretérito, tiempo copretérito y tiempo pospretérito. Lo anterior lo hizo en el contexto de la redacción de textos, con los discursos directo e indirecto. Aquí observé que en primer lugar, había una confusión de conceptos entre verbo y discurso, pues cuando la docente interrogó a sus pupilos sobre la terminación del verbo “iría”, no quedó claro si se estaba refiriendo a la terminación del pospretérito, o a la del futuro del verbo ir.

Debido a lo anterior, los estudiantes tuvieron que establecer una equivalencia funcional entre los pseudoconceptos. Aquellos aún estaban en el pensamiento complejo en su tipo de pseudoconcepto, pues los guió una semejanza concreta y visible, por consiguiente solo desarrollaron un complejo asociativo, limitado a una clase determinada de vínculo perceptivo, que fueron las terminaciones de los verbos.

Los discentes, a las mismas preguntas de ¿con qué terminación iría?, ¿qué tiempo es?, respondieron “pasado” de manera equivocada, hasta que dieron con el nombre correcto “copretérito”. En este caso, el significado de las palabras no se les proporcionó a ellos en la conversación con la educadora, sino que fueron los escolares los que encontraron series de cosas agrupadas de antemano e incluidas bajo el mismo nombre. Aquí percibí que existía una contradicción interna intrínseca al pseudoconcepto e indicada por su propio nombre.

La mentora trabajó el contenido referido a tiempos verbales, específicamente con el copretérito y pospretérito. La reflexión ella la basó en la evocación de la regla por parte de los educandos, sobre la terminación de palabras cuando son verbos conjugados en estos tiempos: “ía”, “aba” para el copretérito e “iría” y “aría” para el pospretérito.

Aunque los aprendices confundieron los tiempos verbales con los estilos en un principio, lograron identificar el uso de los tiempos verbales que estaban presentes en los textos. Quizá faltó reflexionar sobre si siempre se usan los mismos tiempos verbales. Asimismo, el hecho de que los alumnos identificaron el uso de estos en diferentes textos los ayudó a iniciar la comprensión de los tiempos y la funcionalidad de la conjugación.

En relación al tiempo verbal presente, la RAE (2010) dice que “expresa la coincidencia de la situación designada con el momento del habla” (p. 436). Alude al pretérito como el que “localiza una situación en el punto de la línea temporal que es anterior al momento del habla” (p. 441). Y por último, para el futuro menciona que “es un tiempo absoluto, localiza una situación en un momento posterior al momento de la enunciación” (p. 447).

Este es el momento en que se inicia el proceso de internalización de los tiempos verbales en los estudiantes, sin embargo, el hecho de haberse centrado en una característica como la terminación de las conjugaciones, no ayudó a que se diera una transformación de lo aprendido. Faltó un nivel de abstracción que encaminara a los niños a la reconstrucción de la actividad, con un análisis de el por qué esas terminaciones se usaban para las conjugaciones.

En suma, en esta sesión dialógica, los alumnos aprendieron varios pseudoconceptos tales como, *verbo* es la palabra que se trabaja con terminaciones ía, iría, aba, ía; *terminaciones verbales* son las últimas letras de un verbo conjugado; *tiempo verbal* es en lo que está conjugado un verbo; *tiempo copretérito* son los verbos que terminan en aba, ía; *tiempo pospretérito* es un verbo conjugado con terminación iría. Además, aprendieron un concepto complejo difuso, *verbo* es en lo que está conjugado un verbo.

El pretérito y el copretérito

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana uno del centro de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de ambos sexos, de sexto grado, del turno vespertino. La profesora y los escolares se encontraban en actividad con el cuaderno de tareas, en donde habían escrito un texto referente a la historia familiar y la socializaban con sus compañeros, tomando en cuenta las conjugaciones verbales en los tiempos pretérito y copretérito.

Extracto 15

Maestra: ¡Muy bien!... ¡Ahí!... Todos deben de traer en su cuaderno, revisen bien el cuaderno, la historia familiar, el recuento... ¿Ya lo trajiste en limpio? (*Pregunta a un alumno*). ¿Ya están marcados los **verbos**? (*Dirigiéndose a todos*). ¿Qué **tipo de verbos** trabajamos ahí?... ¿**Conjugaciones**?...

Alumnos: Pretérito y copretérito. (*Responden varios*).

Maestra: ¡Bien!... ¿Por qué **pretérito** y por qué **copretérito**?...

Alumno: Porque está en **pasado, copretérito** es los que terminan en aba o ía.

Maestra: Esa es la terminación del **copretérito**, yo pregunté... ¿Por qué en el recuento familiar participan los **verbos** en **pretérito** y **copretérito**?

Alumno: Porque es algo que ya pasó.

En esta secuencia dialógica, la maestra trabajó los conceptos siguientes: verbo, tipología de verbos, conjugaciones verbales, tiempo pretérito y tiempo copretérito. Los llamó tipos de verbos y ella misma proporcionó la respuesta a la interrogante de “¿por qué?”, mediante la comunicación verbal con los estudiantes. En este caso, la profesora desarrolló el pensamiento conceptual potencial, ya que este se dio de dos maneras en aquellos, a través del pensamiento perceptivo y por medio del pensamiento práctico.

La palabra verbo tenía una doble funcionalidad para los escolares: por una parte, era un concepto que agrupaba a todas las palabras que se podían conjugar, y por otra, una noción que se refería a las palabras que indicaban tiempo. Por ello, cuando la docente pidió a los educandos que le explicaran los “porqués, a éstos les costó trabajo. Dijeron lo que podían hacer con los verbos conjugados. Más no los definieron. Por ello, finalmente desarrollaron conceptos inicialmente abstractos.

La RAE (2010), sobre el copretérito, también llamado pretérito imperfecto, sostiene que “se entiende aquí que el significado del pretérito imperfecto se compone de un rasgo temporal pues expresa tiempo pasado y también de uno aspectual dado que posee aspecto imperfecto” (p. 443).

El concepto abstracto de “verbo” fue traducido por los niños al lenguaje de la acción concreta de la conjugación y específicamente se refería a las terminaciones “aba”, “ía”. Los tiempos verbales pretérito y copretérito fueron conceptualizados por los discentes como “algo que ya pasó”. En este momento sucedió que los educandos encontraron series de cosas (tiempos verbales) agrupadas de antemano, e incluidas bajo el mismo nombre genérico: “verbo”.

En este caso, el pseudoconcepto actuó como un complejo que coincidía prácticamente con el concepto, abarcando la serie de objetos, convirtiéndose en la sombra del complejo, en su contorno. Debo decir que en este caso, coexistieron los dos tipos de conceptos, inicialmente abstracto y el pseudoconcepto en el proceso mental desarrollado por los niños.

Por último, los alumnos aprendieron varios pseudoconceptos, *tipos de verbo* son las conjugaciones de los verbos, *verbos* son las conjugaciones que participan en el

escrito y *tiempo pretérito* es el pasado. Asimismo, formaron un concepto inicialmente abstracto, coexistiendo con el pseudoconcepto, *tiempo copretérito* son los verbos que terminan en aba o ía.

El pretérito y el copretérito

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana uno del centro de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de ambos sexos de sexto grado, del turno vespertino. La maestra y sus pupilos laboraban con el cuaderno de tareas, en donde aquéllos habían escrito un texto referente a la historia familiar y la socializaban con sus compañeros; tomaban en cuenta las conjugaciones verbales, en los tiempos pretérito y copretérito, para la redacción final.

Extracto 16

Maestra: ¡Muy bien!... Tenemos la historia de la familia, esa es la tarea que tenemos que traer hoy; esta historia nosotros la empezamos a trabajar casi desde el inicio, sí..., cuando vimos... ¿Qué? ... Cuando papá, mamá nos contó la historia de nuestros abuelitos. ¿Qué estamos viendo ahí en esa historia de la familia?

Alumno: (Se pone una mano cerca del ojo izquierdo). Los verbos en..., pretérito y copretérito...

Maestra: Y ahora también... ¡Ya! Vamos a hacer en limpio nuestra historia familiar y recuerden que yo les dije que esa historia también va a ser de..., producto de evidencia, va a ser para el portafolio, sí..., pero ya en limpio, ya todo, ya bien con sus conectores, también con los verbos. Ya nos va a quedar en limpio. Ese va a ser el final de aquí... (*Camina atrás del escritorio*). La historia de la familia, aquí era escribir los apellidos. ¿Por qué? ¿Los apellidos de quién?

Alumnos: De los abuelos. (*Contestan varios*).

Maestra: ¿Qué nombre tendría tu familia? ¿Qué apellidos? ¿La familia qué?

En este extracto de diálogo, la maestra trabajó los conceptos de verbo, pretérito y copretérito. Primeramente, hizo una recapitulación del trabajo realizado y preguntó a los alumnos, en términos del núcleo alrededor del cual giró la redacción del texto elaborado: “¿Qué estamos viendo ahí?”. Dicha pregunta iba en el sentido de que los estudiantes abstraieran y singularizan elementos, considerando a éstos como extraídos de la totalidad de la experiencia concreta en que estaban inmersos, en este caso, la historia de la familia.

La contestación de los estudiantes no fue en el sentido de la respuesta esperada por la docente: “Nuestra propia historia familiar”. Sino que ellos recurrieron a los conceptos de tiempo (verbos) y sus conjugaciones; “en tiempo pretérito y copretérito”, dijeron. No hubo mutuo entendimiento entre la educadora y los educandos. Puedo pensar que se estaba ante la presencia de un pseudoconcepto, pues la palabra jugó un papel importante en la formación de los conceptos, sin embargo, los vínculos que se establecieron entre los componentes por parte de los discentes, fueron concretos y empíricos, no funcionaron como un eslabón, que conectara el pensamiento por complejos y el pensamiento por conceptos.

En la historia familiar, se conjugaron verbos en pretérito y copretérito, por consiguiente, para los alumnos, esa era la imagen que subyacía en ellos. La conexión objetiva que establecieron, estaba en función a lo que aplicaron durante la redacción del texto. Y prevaleció en la acción de escribir, más que en el propio contenido, que era el recuento histórico-familiar. Los conceptos de, en sí mismo y para los demás, no se desarrollaron en los niños.

La RAE (2010), al respecto dice: “el pretérito perfecto simple localiza una situación en un punto de la línea temporal que es anterior al momento del habla... las situaciones se presentan completas o acabadas. Debe pues suponerse que se alcanzan los límites inicial y final del evento con los predicados internamente delimitados” (p. 441).

En resumen, los alumnos aprendieron varios pseudoconceptos: *verbos* son palabras en pretérito y copretérito que están en un escrito, como la historia familiar, *tiempo pretérito* es el verbo que está en un escrito y *tiempo copretérito* es el verbo que está en un escrito.

El pretérito y el copretérito

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana uno del centro de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, de una escuela del turno vespertino. La maestra y los estudiantes estaban laborando con el uso de verbos en copretérito y pretérito en la redacción de un texto escrito, denominado recuento histórico.

Extracto 17

Maestra: Recuento histórico, ¡permítame tantito! Ahorita vamos a ir. ¡Bien! En la página veinte, porque eso fue donde viene la tarea. (*Se dirige hacia un alumno*). Ahorita vamos a lo del recuento histórico, el recuento histórico que..., debe estar marcadito. ¿Qué? ¿Qué tenemos que traer marcadito en el recuento histórico?

Alumnos: (*Responden los niños grupalmente*). ¡Verbos, copretérito, sujeto, conjunciones!

Maestra: Ya habíamos localizado dentro del recuento histórico, sí..., ya sabemos distinguir **los nexos, los verbos pretérito, copretérito, adverbios y las palabras adverbiales** que encuentre yo dentro de..., el recuento histórico. Eso es a lo que voy, son los puntos que voy a calificar de su recuento histórico. Que estén bien, que ya ustedes hayan localizado. ¡Bien!... Ustedes han escuchado hablar en la televisión y en las noticias, cuando a algún personaje se le va a dar un premio Nobel. (*Camina en el salón*). ¿Sí? ¿Qué es un premio Nobel?

Alumno: (*Pide la palabra*). El premio Nobel se otorga cada año a personas que hayan hecho acciones sobresalientes..., o equipamientos revolucionarios.

Maestra: Ok... ¿Alguien más?

Alumna: (*Alza la mano*). Los premios se dieron como una última voluntad de Albert, es un premio que se otorga cada año a una persona que haya hecho investigaciones sobresalientes, inventando técnicas, equipamientos o haya hecho contribuciones notables a la sociedad.

Maestra: Y es lo que pasó en la escuela.

En este extracto dialógico, la maestra opera con los alumnos los conceptos de: verbo, copretérito, sujeto, conjugación, nexos, pretérito, copretérito, adverbio y palabras adverbiales. Hubo un concepto que se manejó aquí, que era ajeno a la cuestión gramatical, pero se hizo interesante su análisis, el de premio Nobel.

Al principio, la profesora solicitó a los estudiantes que dijeran que es lo que “debe estar marcadito”. Habría que pensar a qué se refería ella, si a la información que contenía el texto o a los elementos del recuento histórico; sin embargo, la respuesta de los escolares fue sobre los aspectos gramaticales de verbos y conjunciones, lo que me hizo pensar en un ilusorio entendimiento mutuo entre la docente y los discentes.

Las nociones empleadas por la educadora de “verbos copretérito” y “verbo pretérito” no existían como tales, por lo que no ayudó al desarrollo del pensamiento complejo, pues las líneas en que este se desarrollaría, estarían predeterminadas por el significado que una palabra dada tiene ya en el lenguaje de los adultos. En este caso,

ella no proporcionó significados verdaderos y acabados a los escolares. Por lo que difícilmente, la comunicación verbal era capaz de predeterminar la senda del desarrollo de las generalizaciones hacia su punto final: un concepto plenamente formado.

Pero los aprendices estaban construyendo pseudoconceptos, a pesar de que no recibían de la maestra significados acabados de las palabras y muy a pesar de que la perspectiva de la maestra difería a la de ellos. Lo anterior sucedió porque los niños empezaban a operar con conceptos, por lo que no eran claramente conscientes de la naturaleza de estas operaciones mentales.

La RAE (2010) menciona sobre el particular que: “se entenderá aquí que el significado del pretérito imperfecto se compone de un rasgo temporal, pues expresa tiempo pasado, y también de uno aspectual, dado que posee aspecto imperfecto. Como el imperfecto es un tiempo relativo, la información temporal que denota es referencial o anafórica” (p. 443).

Con respecto al concepto de premio Nobel, dos alumnos manifestaron la definición de él, supuestamente extraídos de algún diccionario o enciclopedia. Al respecto el Diccionario de la Lengua Española, dice sobre el Nobel que es el “premio otorgado anualmente por la fundación sueca Alfred Nobel como reconocimiento de méritos excepcionales en diversas actividades” (Real Academia Española, 2014, p.1541).

En conclusión, en este extracto los alumnos aprendieron varios pseudoconceptos: *verbo* es una palabra que se tiene que traer marcadita en un escrito, como en el recuento histórico, *pretérito* es el verbo, *copretérito* es el verbo. Además, se manejaron otros pseudoconceptos que no tenían que ver directamente con la categoría de tiempos verbales: *sujeto* es la palabra que tiene que estar marcadita en un escrito, *conjunción* es la palabra que tiene que estar marcadita en un escrito, *adverbio* es la palabra que tiene que estar marcadita dentro de un escrito, *palabras adverbiales* son las palabras que tienen que estar marcaditas dentro de un escrito y *premio Nobel* es el premio que se otorga cada año a las personas que hayan hecho acciones sobresalientes, investigaciones, invención de técnicas, equipamientos revolucionarios o contribuciones notables a la sociedad, como una última voluntad de Albert Nobel.

En suma, en relación a la categoría de tiempos verbales, los resultados encontrados en los extractos de la maestra urbana uno, me mostraron que los alumnos se encuentran entre la cuarta etapa (de complejo difuso) de la fase de pensamiento complejo y la primera etapa de la fase de la abstracción, del proceso de formación de conceptos, según Vygotsky (1986).

Los complejos difusos encontrados dejaron al descubierto que los alumnos ya asociaban cosas ajenas a su conocimiento práctico, pero lo hacían mediante atributos que resultaban vagos, difusos, indeterminados, tales como, *tiempo pretérito* es el verbo que está trabajando con terminaciones ía, iría. La mayor parte de los conceptos formados por los alumnos estuvieron en la quinta etapa de los pseudoconceptos, como por ejemplo: *tiempos verbales* es en lo que está conjugado un verbo y *pospretérito* es el verbo conjugado con terminación iría.

En relación a la tercera fase de la abstracción, sólo encontré un concepto inicialmente abstracto, *tiempo copretérito* son los verbos que terminan en aba o ía. No hubo formación de conceptos potenciales, ni conceptos verdaderos. Sigo notando incongruencias entre los conceptos de los programas de estudio, los internalizados por la maestra y los señalados por la RAE.

D) Errores ortográficos

Esta categoría hace mención a los errores ortográficos que cometen los alumnos al escribir, y a la forma en que son utilizados en el desarrollo de los conceptos. Un error es algo erróneo, equivocado o desacertado; puede ser un concepto, una cosa. En este contexto del aprendizaje del lenguaje, los errores de los estudiantes son vistos como una vía de acceso privilegiada a sus construcciones cognitivas, e incluso, como base para una didáctica del error, que en vez de la enseñanza de contenidos, promueva el aprendizaje de procesos.

El error gramatical se define como la estructura elaborada por el alumno que no cumple con la convencionalidad de la lengua presentando una desviación, ya sea por que los aprendices no conocen todavía esas estructuras o bien porque no las dominan.

Lo anterior se sustenta en la noción de ortografía válida para la RAE (2011), quien afirma que la ortografía es “el conjunto de normas que regulan la correcta escritura de una lengua” (p. 9).

De esta forma, el error es visto como una manifestación de presuposiciones cognitivas y no como objeto de sanción, pues al tanteo, las reformulaciones parecen ser parte del uso lingüístico, ya que los textos más elaborados no son más que la última versión de una serie de elaboraciones intermedias. Es algo inherente al propio progreso del aprendizaje, sin connotación negativa dejando de lado el concepto como efecto de evitar.

La RAE (2011), al respecto menciona que la ortografía es didáctica, puesto que en la presentación de sus reglas, sigue prioritariamente el orden de la codificación (desde el fonema a la letra), que es el proceso en el que sobrevienen las dificultades de escritura y se producen los errores ortográficos” (p. XLI).

Es en el componente de reflexión sobre la lengua y en el ámbito de estudio, es donde se dan las pautas para el tratamiento de los errores ortográficos. La actividad ortográfica es idónea para que los errores sean analizados, pues son fácilmente determinables. “El error ortográfico”, considerado también “falta de ortografía”, es el más fácil de detectar y el que menos dudas ofrece en su consideración de equivocación o desviación de la norma o convención de la lengua escrita.

Esta categoría surgió de la observación de tres maestras: urbana uno, urbana dos y urbana tres; se sustentó en diez extractos de diálogo, abordándose las cuestiones de: ortografía, signos de puntuación, nexos, mayúsculas, manejo de verbos, la operación de “chechar”, faltas de ortografía, buena ortografía, recomendaciones ortográficas y gramaticales y sugerencias ortográficas. Las detallo a continuación.

La ortografía

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana tres de una colonia céntrica de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, de una escuela primaria matutina. La

profesora y los estudiantes comentaban, en el cierre de la sesión didáctica, los errores encontrados en los trabajos escritos por ellos mismos, los cuales eran dados en forma de sugerencias por equipo.

Extracto 18

Maestra: ¿Qué crees que les **falló** a ustedes?

Alumnos: *(Continúan con el murmullo, nadie contesta).*

Maestra: A ver... ¡Silencio! ¡Ya! A ver... ¿Qué piensas que les **faltó** a ustedes?

Alumna: Más trabajo y menos plática.

Maestra: Mejor organización. Se dedicaron a los dibujo y allí perdieron muchísimo tiempo ¿verdad? ¡Muy bien!... Hay que aprender de nuestros **errores**, no se les olvide. ¿Qué te parece tu historieta del condón? Este... ¿Juan Pablo? ¡Hey! ¡Más fuerte!

Juan Pablo: *(De nuevo cubriéndose la boca).*

Maestra: De pensamiento y **ortografía** ¿no? Y **ortografía**. Bueno..., terminamos finalmente..., nos damos un aplausito todos.

Alumnos: *(El grupo aplaude).*

Maestra: Ya con esta terminamos. ¡Muy bien!

En este caso, la maestra utilizó una forma particular de evaluar a nivel grupal, las cuestiones gramaticales y ortográficas: la coevaluación. Aparentemente, ella consideró que al realizar la tarea, el todo era más importante que la suma de las partes. Aunque no abordó un contenido específico sobre gramática u ortografía, si manifestó la importancia del error, a través del trabajo con varios conceptos: ortografía, fallas, errores y faltas ortográficas.

Sin embargo, durante el desarrollo del diálogo, no vi que la corrección favoreciera los procesos metacognitivos, en donde los alumnos reflexionaran sobre sus trabajos. No se hizo mención de las estrategias para resolver las dudas ortográficas que tenían los niños cuando escriben textos. Aquellos no preguntaron a la profesora, ni a sus compañeros, sobre las dudas ortográficas.

En esta secuencia dialógica, la enseñante también trabajó con un concepto raro, el pensamiento, el cual estaba fuera de lugar. En cuanto al concepto de ortografía, se suponía que este estaba ya formado en los educandos, pues acababa de ser aplicado en una revisión por equipos, en donde aquellos operaron con dichos conceptos, en la búsqueda de fallas y faltas ortográficas.

En el primer caso (el de pensamiento) fue difícil señalar en qué nivel de formación estaba, pues no lo pude reconocer como una forma mental, ni tardía ni elemental, que se hubiera trabajado con los educandos durante la sesión, por consiguiente, observé que no hubo entendimiento mutuo entre la docente y los discentes, pues ni siquiera les proporcionó el significado acabado de la palabra. No se formó un pseudoconcepto, mucho menos uno potencial; ya ni mencionar al concepto verdadero, que estuvo totalmente ausente en este extracto de diálogo.

En el segundo caso, se tuvo un pseudoconcepto, por la forma en que fue presentado por la mentora, pero los estudiantes no exhibieron evidencias de qué tipo de concepto estaban manejando. Aquella tenía un pensamiento complejo, pues no pudo transmitir a los niños su forma de pensar.

La comunicación verbal de la maestra hacia los alumnos fue muy pobre, no brindó ayuda a los niños para que estos predeterminaran la senda del desarrollo de las generalizaciones y su punto final: el concepto plenamente formado de ortografía.

Al respecto la RAE (2011) dice que la ortografía “constituye un sistema estructurado, que se articula en varios subsistemas dotados de cierta autonomía, constituidos por las normas que regulan de forma específica el uso de cada una de las clases de signos gráficos con que cuenta su sistema de escritura” (p. 23).

En resumidas cuentas, los alumnos aprendieron varios conceptos difusos: *fallas ortográficas* son las que están en un escrito, *faltas ortográficas* ocurren por mucha plática y poco trabajo y *pensamiento* es algo que puede fallar en un escrito. En el caso de los pseudoconceptos, solo encontré uno, *errores ortográficos* son los que sirven para hacer bien un escrito y para aprender.

La ortografía, las faltas de ortografía y la buena ortografía

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana tres, de una colonia céntrica de la ciudad de Coatzacoalcos, trabajando con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, en una escuela primaria matutina, los cuales realizaban en equipo la redacción de un texto expositivo.

Extracto 19

Maestra: *(Se agacha y observa el trabajo, comentando).* ¿Ya?... Título... ¿Cómo va a ir el título? Acuérdense de la **ortografía** y de la **letra**, va a ser bonito que ahorita que les toque exponer, estén haciendo una exposición con **faltas de ortografía**. ¡Oye! ¡Qué feo papel éste! ¿Eh?..., de plano...

Alumna: Sí, toda la cara la trae llena de...

Maestra: ¡Sí, horrible! Así como tengo el pantalón, debo tener la cara, ¿verdad? ¡Bueno!... ¡Apúrense chicas!... Título..., cuadritos..., **buena ortografía, buena letra**. No más digo...

Alumna: ¡Oiga, profe!

Maestra: ¿Eh? *(Regresa y se coloca a lado de otra alumna y la escucha).*

Alumna: Necesitamos que...

Maestra: Necesitamos... ¿Qué?

Alumna: Que... Tú sigue trabajando... *(Refiriéndose a otra alumna).*

Maestra: ¿Por qué?

Alumna: Que usted hable con Rosa.

Maestra: ¿Por qué?

Alumna: Porque es que..., ayer..., es que yo no sabía, eh... Es que Rosa está enojada porque dice que paso mucho tiempo con Luz, pero yo no sabía y ayer..., eh, nos está tratando mal, pero pues..., si no me dice..., pues yo no sé.... Si usted le dice que...

Maestra: Que no sea tan celosilla. *Ok, yo hablo con ella... (Se levanta y se retira del equipo para hacer una observación al equipo No. 5).*

Para empezar, la maestra demandó a los alumnos tener “buena ortografía”, que atendieran las “faltas de ortografía”, que recordaran la “ortografía”; sin embargo, la profesora no reconoció que la ortografía era algo más que una cuestión visual y de combinación de formas, pues atañe al significado y por tanto, con ella, debería intentarse que los estudiantes lograran una reflexión sobre la convencionalidad ortográfica y su relación con el significado. Los conceptos que trabajó la docente con sus pupilos fueron los siguientes: ortografía, faltas de ortografía, buena ortografía y letra.

Cuando la enseñante les solicitó que ocuparan una buena ortografía, los escolares no hicieron ninguna referencia a cómo lo iban a hacer. Asimismo, en el salón de clases, por ejemplo, no observé ningún cartel sobre las reglas básicas de ortografía, que hubiera sido elaborado entre todos, incluyendo las reglas de uso más frecuente, como la puntuación, la acentuación y el uso de mayúsculas.

En esta secuencia, que correspondió a la misma clase del ejemplo anterior, la educadora exigió a los educandos que recordaran la ortografía. Asimismo, ella habló de una exposición con faltas de ortografía. Me parece que la maestra no tenía claro qué era una exposición oral; en cuanto al concepto de ortografía, este estaba en su mente en forma difusa y vaga. En realidad, lo que esta hizo fue requerir a los estudiantes la acción de unir objetos concretos, siguiendo el principio de un complejo.

Es posible que este haya sido un caso de participación, un rasgo interesante del pensamiento primitivo que presenta el pensamiento complejo en acción y que pone de relieve la diferencia entre pseudoconceptos y conceptos. Si hay “faltas de ortografía”, entonces, no hay una “buena ortografía”, fue el razonamiento de la maestra. Pero ella misma no tenía consciencia de la definición de “falta de ortografía”, ni la de “buena ortografía” y tampoco de la operación de “chechar”.

Considero que podría aplicarse para este caso, la noción de participación, ya que hubo una relación de identidad parcial establecida por el pensamiento primitivo entre dos objetos o fenómenos (faltas de ortografía y buena ortografía), que en realidad no mantuvieron una relación de contigüidad, ni ninguna otra conexión reconocible.

La RAE (2011) nos menciona que “la ortografía, en cuanto conjunto o corpus de convenciones que fijan las pautas de la correcta escritura de una lengua, tiene un carácter esencialmente normativo. Se concreta en reglas que deben ser respetadas por todos los hablantes que deseen escribir con corrección, y su incumplimiento da lugar a lo que se conoce como “faltas de ortografía” (p. 23).

Con respecto a la letra, la mentora les solicitó que escribieran con buena letra, con la idea de que, escribir con letra fea era motivo de mala ortografía. En este caso, la escritura manual, bella y bien formada, no correspondía a la ortografía, sino a la caligrafía, ya que como señala la RAE (2011), “es el arte o técnica que... en el ámbito docente, su finalidad es enseñar a los alumnos a escribir a mano, trazando adecuadamente las letras de acuerdo con sus rasgos formales distintivos” (p. 9).

En resumen, en este extracto los alumnos aprendieron varios pseudoconceptos: *ortografía* es algo de lo cual hay que acordarse cuando se escribe, *letra* es algo de lo

cual hay que acordarse cuando se escribe, *buena ortografía* es buena letra, sin faltas de ortografía, *buena letra* es buena ortografía y *faltas de ortografía* es mala ortografía’.

La ortografía y la concordancia

Contexto: observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana tres de una colonia céntrica de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de ambos sexos, de sexto grado, del turno matutino. La profesora y sus discípulos estaban ocupados con el cuaderno de tareas, en donde los estos habían escrito un texto y una lista de aspectos a evaluar en él, que la maestra iba registrando en forma de tabla en el pizarrón, con ayuda de sus pupilos.

Extracto 20

Maestra: ¡Bueno! Ahorita la recogemos..., los que trajeron una de más y los que no en su cuaderno..., van a revisar el escrito, ¿qué es importante en un texto? (*Escribe en el pizarrón*).

Alumnos: ¡Ortografía.

Maestra: Ortografía ¿verdad?

Alumnos: (*Pronuncian unánimemente*). ¡Concordancia!

Alumnos: (*Murmuran, incomprensible*).

Maestra: ¡Muy bien! **Concordancia**, ¿qué más? (*Murmullos*). A ver..., uno por uno, porque si no..., me hago pelotas...

Alumnos: Ortografía. (*Dicen algunos*).

Maestra: Ya...

Alumnos: ¡Concordancia! (*Expresa todo el grupo*).

Maestra: Ya está dentro de la...

Alumnos: Letra. (*Dicen varios*).

Maestra: (Reafirma). Letra.

Maestra: Y, ¿qué era lo que decía Rosita?..., que las ilustraciones ¿qué?...

Alumnos: Las ilustraciones se relacionan con la información. (*Manifiesta la mayoría*).

Maestra: ¡Claro! Las ilustraciones se relacionan con la información ¿verdad?

Alumno: Es hija de Goku.

Maestra: (*Escribe en el pizarrón*). Título, a ver..., a ver..., ¡José! Usted se está portando un poquito mal el día de hoy. ¡Eh!... ¡Bueno!...

Maestra: A ver... ¿Entonces?, a ver..., chicos y chicas... ¡Escúchenme! Todo esto... ¿No se nos olvida nada? (*Aplaude*).

Alumnos: ¡Nooo! (*Gritan al unísono*).

Maestra: Ya pusieron letra, ya pusimos que las ilustraciones que se relacionan con la información, que tenga **concordancia** y **ortografía** y el título ¿verdad?

Alumnos: ¡Sííí! (*Gritan todos*).

Ante todo, en esta secuencia, la maestra operó con tres conceptos sujetos a revisión: ortografía, concordancia y letra. Los cuales, a su juicio, eran importantes en el proceso de revisión de textos. Lo curioso es que ella, en ningún momento solicitó a los alumnos que explicaran verbalmente o por escrito dichos conceptos. Por su parte, tampoco lo hizo. Partió del supuesto que eran conceptos verdaderos formados ya en la mente de los estudiantes y por tanto, debían usarse correctamente en una situación concreta, en el momento de la revisión del texto.

Planteado el caso así, no hallé evidencias de que efectivamente esto estuviera ocurriendo, pues observé en la docente y discentes, una discrepancia entre el uso del concepto y la definición verbal. Los términos ortografía y concordancia para ser verdaderamente conceptos, requerían de la síntesis y del análisis, pues en la formación de un concepto genuino, era tan importante para los niños, unir como separar, es decir, los procesos de síntesis y análisis se presuponían mutuamente.

Por otra parte, las funciones de generalización y abstracción no se encontraban estrechamente ligadas con el desarrollo real del pensamiento de los escolares. Éste es un caso en donde la educadora proporcionó significados acabados (sin explicitarlos), como si fueran conceptos ya formados en los educandos; por su parte, para ellos, sólo hubo una perspectiva: la de un complejo que coincidía con un concepto adulto. Entonces, la maestra trabajó con pseudoconceptos con los aprendices.

La RAE (2011) establece que “es el género una propiedad gramatical de los sustantivos y de algunos pronombres que incide en la concordancia con los determinantes, los cuantificadores y los adjetivos o los participios” (p. 24).

En una palabra, los alumnos aprendieron en este extracto pseudoconceptos: *ortografía, concordancia y letra* son algo importante cuando se revisa un texto.

Checar la ortografía

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana tres con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, de una escuela primaria matutina de una colonia céntrica de la ciudad de Coatzacoalcos. Los

alumnos realizaban en equipos un texto escrito, en una lámina de papel bond, en versión de borrador, para ser presentado posteriormente al grupo. El texto finalmente se convirtió en el trabajo final, por falta de tiempo, con la sugerencia que dio la maestra de “chechar” la ortografía.

Extracto 21

Maestra: *(Se refiere a los integrantes del equipo).* ¿Cómo vamos?

Alumno: ¡Bien!

Maestra: ¿Bien? Todavía no veo ningún dibujo.

Alumna: Allá... Se está tardando mucho.

Maestra: ¡Oiga!... ¡Oiga!... ¡Oiga!... ¡Oiga! Y, ¿Esto que está recortando lo va a?... ¿Esto lo va a?...

Alumno: No..., esto es **en sucio**.

Maestra: No, **directamente** aquí. ¡Vámonos! Directamente.

Alumno: Entonces, directamente...

Maestra: Directamente. Nada más **chéquenme la ortografía...**, por favor, **directamente**.

Alumno: De sus alumnos...

Maestra: ¡Vámonos! Directamente. Empiézalo ya a colorear, o no sé qué cosas le van a hacer ahí. *(Hace señas a alguien más para que se acerque)*.

Alumno: De infecciones.

Maestra: Bueno, pueden terminar de dibujar y recortar y pegarlo y ya no se nota lo roto ahí, ¡más prácticos! Ahorita necesito ayudantes aquí, los dos... ¡Rapidito!

Para comenzar, la maestra se refirió a “chechar” la ortografía, pero no especificó si iban a revisar las mayúsculas y minúsculas, las irregularidades en la correspondencia sonoro-gráficas de algunas grafías, la acentuación o la puntuación. Los conceptos que se trabajaron con los alumnos por parte de la docente fueron: ortografía, checar ortografía, escritura en sucio y escritura directa.

El término ortografía que usó involucraba muchos conocimientos que los estudiantes debían poseer, pero no fueron comprensibles el concepto ni los aspectos sujetos a revisión; la explicación de la docente no aclaró la situación, tampoco lo hicieron las respuestas de los propios escolares. Estrategias como carteles de reglas básicas, trabajo con palabras de la semana, distinción de homófonas y los diccionarios personales estuvieron ausentes en la clase.

La secuencia mostró un momento en que la profesora revisaba la actividad en cuanto a su desarrollo y tiempo de acabado, pidiendo que no hicieran ya el borrador,

sino que trabajaran “directamente” sobre el texto. El concepto que se operó fue el de ortografía, “chéquenme la ortografía”, decía la enseñante.

Aquí, nuevamente la educadora, a través de sus palabras, dio a entender que los alumnos realmente habían construido el concepto y podían aplicarlo en la resolución de problemas cotidianos, como por el ejemplo, la revisión de la ortografía del texto elaborado por ellos mismos. Si los discentes hubieran logrado abstraer y generalizar, serían capaces de formar y usar correctamente un concepto. Ésta fue la suposición de la docente, sin embargo, lo anterior no era suficiente para la formación de conceptos.

Por tanto, no había evidencia de que los alumnos hubieran formado verdaderamente el concepto de ortografía, pues éste en primer lugar, es muy amplio y en segundo, la aplicación por parte de los adolescentes de la transferencia de los conceptos abstractos a concretos, sólo se dominaría normalmente hacia el final de la adolescencia. En realidad, la palabra “ortografía” para los escolares, fue un pseudoconcepto.

La acción de checar, que acompañó al concepto de ortografía, también sería preciso analizarla. Si por checar la enseñante se refería a la aplicación del significado funcional del concepto, no estaba dándose un entendimiento mutuo. Los alumnos seguramente realizaban la acción de checar, desde la posición de un pseudoconcepto, pues se iban a los significados de las palabras que ya están dados en el lenguaje de los adultos. Recordaban las impresiones percibidas y recurrían a la semejanza funcional, pero sin elegir los significados de las palabras.

El concepto de buena ortografía aludía a muchas operaciones mentales que los aprendices debían internalizar y que sólo la práctica constante podía llevar a que el proceso interpersonal se transformara en otro intrapersonal. La transformación de un proceso interpersonal en uno intrapersonal, se daría como resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos, que en el caso de la ortografía, inicia desde el primer grado de primaria para concluir en sexto, por ello se suponía que los alumnos ya habían llegado a este punto.

La RAE (2011) conceptualiza a la ortografía como “un conjunto de sistemas gráficos convencionales de representación” (p. XXIX), y refiere como principales ortográficos los de letras, acentuación gráfica, puntuación, mayúsculas y abreviaturas.

En fin, en este extracto los alumnos aprendieron varios pseudoconceptos: *ortografía* es algo que se checa en un escrito, *escritura en sucio* es un borrador que se tiene que pasar en limpio, *chechar ortografía* es revisar la ortografía de un escrito y *escritura directa* es la que se escribe directamente, sin borrador, en limpio.

Checar la ortografía

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana tres de una colonia céntrica de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, de una escuela primaria matutina. En esta sesión los alumnos realizaban un trabajo en equipo redactando un texto expositivo.

Extracto 22

Maestra: Excursión, ¿me **checharon**, “excursión”?

Alumna: Sí.

Maestra: ¿Está bien escrita? ¿**Checaron** con el **diccionario**?

Alumna: Ella..., yo no sé nada profe...

Maestra: ¿**Checaste** Adriana? A ver..., tráeme Adriana... ¡El **diccionario**! ¡Tráemelo! ¡Córrele! Nada más una..., nada más una... ¿Para qué van dos?..., una nada más.

Alumno: A pues sí, la segunda, la segunda.

Maestra: ¿Ya están recortando? A ver..., tienes horas viendo, viendo y... ¿Qué le tocó hacer? ¿Qué va a hacer? (*Se agacha para comentar con ella*).

Alumna: (*Comenta su participación*).

Maestra: ¡De una vez comadrita! ¿Para qué va a estar...?

Alumna: (*Comentario inaudible*).

Maestra: A las nueve y media se termina la actividad, ¿eh? Ya les dije que son sus ideas. ¡Ya!..., empiéceselo a dictar... ¡Ya!... ¡Mira!... Asegúrate que todo esto vaya a caber en los cuadritos que está trazando Luz ¿eh? Díctaselo **directamente**. Así como lo está haciendo el equipo..., Mira cómo va el equipo de Alejandro. ¡Órale! **Directamente**..., no lo escriban **en sucio**..., **directamente**, ¡órale! ¡Vámonos! Vayan **checando ortografía**, nada más...

Maestra: (*Camina hacia otro equipo*). ¿Cómo vamos aquí?

Alumna: Profe..., está gastando muchas hojas.

Maestra: No importa... ¿Ya tienen el primer dibujo?

Alumna: No.

Maestra: A ver..., a ver..., ustedes siempre, siempre, tienen problemas para trabajar en equipo..., siempre..., siempre. A las nueve y media se

acaba la actividad y no hemos empezado a hacer nada..., nada..., tienen a tres personas dibujando..., a tres.

Alumna: No, yo...

Maestra: ¡Pues ya! ¡Rapidito!... ¡Órale! a ver..., este... Dianita, empiézalos a hacer aquí **directamente**, por favor, porque... ¡Imagínate, si nos vamos a poner a recortar todo!... ¿Cómo vamos a acabar?... **Directamente**. ¡Ya, aquí!

La maestra utilizó el término “chechar la ortografía” para referirse a la revisión de los textos. En este extracto se manejaron los siguientes conceptos: ortografía, chechar ortografía, diccionario, escritura en sucio y escritura directa.

En el caso de la palabra excursión, aludía al uso de la grafía “x”, más no a la acentuación. La profesora pidió a los alumnos que checaran si estaba bien escrita la palabra, por lo que ella infirió que aquellos sí conocían la regla ortográfica respectiva. En el caso de la palabra excursión, los estudiantes debían identificar algunas regularidades en el uso de la “x”, para poder deducir la regla ortográfica.

Nuevamente se estaba ante un contenido que se atiende a lo largo de la educación primaria y que va abarcando, poco a poco, determinada letras. Para que los escolares construyan el concepto de regularidad en la correspondencia sonoro gráfica de las letras, deben haber pasado por varias etapas del pensamiento, hasta llegar verdaderamente al concepto. En este caso, parece ser que el pensamiento que prevaleció fue el complejo, en donde los niños establecieron vínculos entre un grupo de palabras que llevaban la grafía “x” y su escritura convencional.

En este extracto de diálogo, la docente operó nuevamente con el concepto de ortografía, acompañado de otras palabras: “chechar”, “diccionario”, “escritura directa” y “escritura en sucio”. En primer término solicitó a los aprendices que checaran una palabra ortográficamente: “excursión”. Sin embargo, nunca mencionó qué aspectos ortográficos serían sujetos de análisis. Ella estaba suponiendo que la noción “ortografía” era un concepto verdadero, ya formado en los aprendices, con la capacidad de aplicación, con todas las características del mismo ya presentes en las mentes de los escolares.

Y no sólo eso, supuso que al poseer el concepto genuino, los educandos iban a ser capaces tanto de unir, como de separar, por lo tanto, lo podían usar correctamente; de tal manera que el concepto de ortografía (pues ya estaba formado) lo aplicarían en una nueva situación concreta (textos expositivos elaborados).

Aquí observé dos pensamientos completamente distintos: por un lado el de la maestra, que desarrolló un concepto acabado y por otro el de los discentes, que tuvieron su propio desarrollo conceptual, pues lo mismo accionaron con un pseudoconcepto, que con un concepto potencial, pero difícilmente lo hicieron con un concepto acabado, pues la formación de conceptos no se dio como una reproducción simplista del esquema de lógica formal, como lo quería la enseñante.

Por otra parte, el uso del diccionario para revisar ortográficamente la palabra se perdió en el vacío y con ello se diluyó la oportunidad de incidir realmente en la formación del concepto en los educandos, pues aún desde el pensamiento complejo, se hubiera podido hacer algo al respecto, ya que era el momento de la aplicación, donde tenían que abstraer y generalizar, incluso siendo totalmente guiado el proceso por la mentora, al darles esta los significados acabados de las palabras. Por consiguiente, se hubiera podido cuando menos, construir pseudoconceptos aprovechándose la coincidencia máxima, por lo que se pudo haber ayudado en el desarrollo de nuevas formas conceptuales.

La Real Academia Española (2011) dice: “la letra x representa en el léxico general los siguientes valores fónicos del dependen del lugar que este grafema ocupa dentro de las palabras”. En este caso alude al inciso que dice: “se escribe con x las palabras que comienzan con los siguientes prefijos o compositivos: ex (que ha dejado lo que el sustantivo o adjetivo al que se antepone denota fuera, más allá o privación) (pp. 153-154).

Finalmente, en esta sesión dialógica, los alumnos aprendieron algunos pseudoconceptos: *chechar ortografía* es buscar en el diccionario una palabra para ver si está bien escrita, *ortografía* es checar en el diccionario palabras, *escritura directa* es el dictado de palabras de forma directa sin un borrador, *escritura* en sucio es hacer un escrito como borrador y *diccionario* es donde se checa la ortografía de las palabras.

Checar la ortografía

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana tres de una colonia céntrica de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, de una escuela primaria matutina. Los alumnos realizaban un trabajo en equipo, redactando un texto expositivo.

Extracto 23

Alumno: ¡Mire, maestra!

Maestra: ¿Ya **checaron** la palabra **excursión**? ¿Ya la **checaron** con un **diccionario**? Si está bien... ¡Qué bueno! pero... ¿Si está mal? **Chéquenla** por favor, si está bien, ¡qué bueno!, ya la dejan así..., a lo mejor está mal.

Alumno: Es paseo del mar. El paseo del mar.

Maestra: ¡Está bien! Pónganselo...

Maestra: *(Se dirige desde el lugar ocupado por el equipo No. 1 a los dos equipos en conflicto por copiado).* A ver..., no quiero problemas de que se copió, ustedes hagan los suyo y olvídense de los demás, ¡por favor!

En este extracto la maestra, antes que nada, laboró con los alumnos los conceptos de ortografía, checar la ortografía y diccionario. La maestra utilizó como estrategia para la resolución de dudas ortográficas, la consulta del diccionario y no les dijo si está mal o bien escrita la palabra “excursión”. Ella insistió en la acción de checar, los dejó en libertad de decidir. Aquellos, por su parte, consultaron en el diccionario, pero no dieron una respuesta que realmente apoyara la idea de que la actividad realizada estuviera mejorando la ortografía de sus escritos, pues habían otros aspectos de la clase, que ocupaban su atención, como era la disciplina.

Esta secuencia fue muy parecida a la anterior. La profesora centró su atención en el concepto ortografía y en el verbo “checar” que acompañaba al concepto. Ella regresó a la idea del uso del diccionario, pero tampoco mencionó qué elementos o atributos iban a ser singularizados del término “excursión”, si la acentuación, el uso de la “x” o el uso de la “c”, pues los estudiantes podían abstraer, considerando los elementos extraídos al margen de la totalidad de la experiencia concreta en que estaban inmersos.

A mi parecer, el pensamiento de la maestra era a base de pseudoconceptos, pues ella misma no entendía el concepto de ortografía, ni comprendía el de la operación

“chechar”. El ambiente lingüístico en que se desarrolló este momento de la clase fue bastante inestable y no ayudó a las generalizaciones de los escolares; “si está bien, que bueno”, les expresa la mentora, de tal manera que, la comunicación verbal con los aprendices no estaba predeterminando la senda del desarrollo de las generalizaciones y su punto final: un concepto plenamente formado (la escritura correcta de las palabras que inicien con “ex”).

Pero además, agregó: “y si está mal”, dejando en el aire la acción a realizar posteriormente de verificar que la palabra “excursión”, la cual estaba mal escrita desde el punto de vista ortográfico. Aquí advierto que hubo nuevamente un pensamiento complejo en la docente, que no llegó al tipo de pseudoconceptos siquiera, pues al menos hubiera proporcionado a los alumnos los significados acabados de las palabras, en torno a lo cual ellos construirían un concepto.

Sin embargo, me llamó la atención la respuesta de niño: “es paseo del mar”. Es decir, “chechar” para este, fue la acción de buscar el significado en el diccionario, para encontrar un sinónimo: “paseo”, por tanto, cayó en la cuenta de que la palabra “excursión” estaba mal escrita ortográficamente y por lo que había que cambiarla por la palabra “paseo”, con el beneplácito de la enseñante, quien les indicó: “pónganselo”.

Lo que noté en este caso, es que no hubo una equivalencia funcional de conceptos y pseudoconceptos que aseguraran el éxito en el diálogo entre los colegiales y la maestra. Lo que acaeció fue un ilusorio entendimiento mutuo, en donde aquellos no alcanzaron el estado de concepto maduro, pues la palabra “chechar” y el concepto “ortografía”, no consiguieron ser sustituidos funcionalmente en la mente de los discentes, de tal manera que no se emplearon como instrumentos de entendimiento mutuo entre ambos.

La RAE (2011) menciona que “las reglas ortográficas pueden ser generales o particulares. Las primeras afectan a todo un ámbito de la escritura, mientras que las segundas se aplican a la escritura de palabras concretas” (p. 11).

Al fin y al cabo, los alumnos aprendieron en este extracto pseudoconceptos: *ortografía* es checar palabras en el diccionario, *chechar ortografía* es buscar palabras en

el diccionario y *diccionario* sirve para checar las palabras, para ver si están bien escritas.

Recomendaciones ortográficas

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana tres de una colonia céntrica de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, de una escuela primaria matutina, que realizaban el cierre de un texto expositivo realizado en equipo con recomendaciones después de haber evaluado los trabajos.

Extracto 24

Maestra: ¡Tú, Karim! ¿Qué recomendaciones le pones al compañero? ¿Con la compañera que te tocó?

Alumno: Hay que mejorar letra, **ortografía**, limpieza, checar libro, palabras mensaje, dos veces de rojo, te **equivocaste en las palabras**.

Maestra: ¡Muy bien!

Alumnos: (*Murmullo*).

En primer lugar, esta secuencia dialógica correspondió al momento del cierre de la clase dada por la maestra, en donde nuevamente se observó que la maestra no tenía bien cimentados los conceptos de ortografía, concordancia, acentuación, y signos de interrogación. A saber, los conceptos que se trabajaron en este extracto fueron tres, ortografía, equivocación ortográfica y letra.

Cuando los alumnos suministraron las recomendaciones de lo que revisaron, es decir, “checaron ortografía”, (en palabras de la profesora) también mencionaron que había que mejorarla, pero no dijeron qué elementos tenían que singularizar, ni abstraer. Este, que hubiera sido el momento de síntesis en los educandos, fue desaprovechado.

El niño dijo: “Te equivocaste en las palabras”. Por su parte, la docente respondió: “muy bien”. En realidad no tengo una percepción nítida de lo que sucedió. ¿Qué palabras fueron?, y ¿en qué se equivocaron? No se mencionó nada al respecto. En esta parte, hubo un total retroceso en cuanto al pensamiento conceptual, pues se estaba hablando de una coherencia incoherente. Los vínculos entre las palabras y sus atributos

eran tan endebles, que no reflejaban las relaciones entre las cosas, del mismo modo que lo haría el verdadero pensamiento conceptual.

Los complejos se formaron en los niños de acuerdo con reglas que diferían significativamente de las reglas de formación de conceptos. Para los educandos, la equivocación en las palabras equivalía funcionalmente a mejorar la ortografía, es decir, deambularon por el pensamiento complejo, pues hicieron una agrupación concreta de cosas conectadas por vínculos basados en datos objetivos, pero de manera difusa y vaga.

La RAE (2011) menciona que “la didáctica de la ortografía ha buscado regularidades en la escritura de las palabras, con el fin de poder ofrecer a los usuarios pautas que los ayuden a resolver esas dudas y vacilaciones. Estas pautas, aunque tengan la apariencia de reglas, y así se las haya denominado tradicionalmente, son meras notas orientadoras, con frecuencia llenas de excepciones” (p. 12).

En definitiva, en este extracto los alumnos aprendieron pseudoconceptos: *ortografía* y *letra* es algo que hay que mejorar en un escrito y *equivocación ortográfica* son palabras mal escritas.

Recomendaciones ortográficas

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana dos, de una colonia céntrica de Coatzacoalcos, con un grupo de sexto grado de ambos sexos, en una escuela del turno matutino. La profesora y los educandos estaban haciendo recomendaciones ortográficas y gramaticales con los alumnos, después de un proceso revisor del texto individual elaborado por los mismos.

Extracto 25

Maestra: (*Observa a los alumnos*). ¡Qué barbaridad! Qué bueno que fue así...
¿Verdad Adriana? ¿Eh? ¿Qué **recomendaciones** les das Adriana?

Alumna: Que escriba más cosas felices y que tenga más..., sola fotografía...

Maestra: ¡Muy bien!... ¡Muy bien!... ¡Claro que sí!... ¿Verdad? Yo veo que tu familia todos los días viene por ti... En este momento vas a ser feliz por tener a tu familia... Hay muchos niños que no los tienen ¿eh? ¡Mira cuántas cosas tienes!

Alumnos: (*Dirigiéndose a la maestra*). ¡Profe, él quiere!

Maestra: Areli..., y terminamos.

Alumna: Lo que más me gustó fue decirle de la niña...

En esta sesión, en un principio, la maestra solicitó las recomendaciones sobre ortografía y gramática que elaboraron los alumnos después de revisar los textos escritos. Se suponía que una parte de la revisión estaba basada en la convencionalidad de la escritura, retomándose aspectos como, la puntuación, la acentuación y otros que se hallaban inmersos en dicha revisión, por lo tanto darían pauta a las recomendaciones para escribir. El concepto que existió de manera implícita fue el de ortografía.

Lo que observé era una interacción centrada en el contenido “cosas felices” y más “fotografías”. El ambiente lingüístico, con sus significados verbales inestables y sin permanencia, no trazó el camino que requerían las generalizaciones de los niños; este no estuvo presente.

Si bien la educadora no logró transmitir a los escolares su forma de pensar, éstos recibieron una influencia notable. El complejo que construyeron los discípulos en este diálogo, estuvo alrededor de los significados acabados de las palabras de la mentora. Ambos eran pseudoconceptos, aunque distintos, tanto el de la maestra, como el de los alumnos, pues diferían sustancialmente de los conceptos en su realidad interna. Por consiguiente, no existió una posibilidad de entendimiento mutuo entre los discentes y la docente. La enseñante solicitó información que contrastaba sustancialmente con la respuesta transmitida por los aprendices.

La RAE (2011) menciona que “la función esencial de la ortografía es garantizar y facilitar la comunicación escrita entre los usuarios de una lengua mediante el establecimiento de un código común para su representación gráfica” (p. 15).

Brevemente, los alumnos aprendieron un pseudoconcepto, *ortografía* es algo que si se escribe mal, necesita recomendaciones para mejorar.

Sugerencias ortográficas

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana tres de una colonia céntrica de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo

de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, de una escuela del turno matutino. La profesora y los alumnos estaban ocupados en exponer las sugerencias ortográficas después de haberse realizado un proceso revisor por parte de los alumnos.

Extracto 26

Maestra: (*Camina hacia enfrente del salón y va al escritorio*). No..., nada más ponle **sugerencias** y empieza. (*Toma un cuaderno de la alumna, escribe en él y observa a los alumnos, espera unos segundos y camina hacia atrás*).

Alumnos: (*Inaudible*).

Maestra: Sí, la letra...

Alumnos: ¡Maestra!... **Sugerencias y ortografía**. (*Hablan varios*).

Maestra: No, se las pones en otra hoja... ¿Sale?... (*Regresa al frente del pizarrón y sigue anotando en el cuaderno*).

Maestra: Es más..., las preguntas que tú consideres que **escribió mal**. Acuérdense que esa hojita es para **sugerencias** ¡eh!

Alumnos: (*Inaudible*).

Maestra: ¡Ah! *Pos* escríbele, escríbele como **sugerencia**...

El hecho es que, la maestra solicita a los alumnos sugerencias ortográficas al trabajo realizado, sin embargo no menciona cuáles los indicadores para la revisión de la ortografía. Incluye la escritura de preguntas como posible fuente de recomendaciones ortográficas, dando una idea de que se revise los signos de interrogación en tanto signos de puntuación. Los conceptos que se manejan en este extracto son los siguientes: ortografía y letra.

Las sugerencias en materia ortográfica y gramatical que se suponía daría a los estudiantes no se proporcionaron en un ambiente lingüístico adecuado, con significados verbales que fueran estables y permanentes, por lo tanto, no se trazó el camino que tomarían las generalizaciones posteriores de los niños.

Por otro lado, la letra era un aspecto que cubría la caligrafía, la cual, según la RAE (2011) “es el arte o técnica que persigue conseguir una escritura manual más bella y bien formada, según diferentes estilos” (p. 9). En este sentido, la profesora, al solicitar sugerencias en cuanto a “letra”, estaba tratando, como adulto, de transmitir una comunicación verbal a los alumnos que los llevara a generalizaciones. Sin embargo, este camino seguido por ella no llegó al punto final de las generalizaciones, que era el concepto plenamente formado.

El concepto de “ortografía” nuevamente fue supuesto como algo ya establecido en los discípulos, sin embargo, no se proporcionó el significado acabado de la palabra, por lo que estos difícilmente podían construir complejos. Los complejos que construyeron los niños cuando recibieron del adulto los significados acabados de las palabras eran pseudoconceptos, semejantes a los conceptos en apariencia, pero que diferían sustancialmente de ellos en su realidad interna.

Para los discentes, sólo hubo una perspectiva, de un complejo que coincidía con el concepto adulto de “ortografía”. Noté un débil entendimiento entre la maestra y los alumnos, creándose así, la ilusión de que el desarrollo del significado de la palabra era idéntico al concepto adulto. El cual por cierto, era incierto y difuso en el pensamiento de la enseñante.

La RAE (2011) al respecto afirma que “la ortografía contribuye decisivamente a evitar la dispersión en la representación gráfica de una misma lengua, dispersión que llevada al extremo, haría difícil y hasta imposible la comunicación escrita entre sus hablantes y comprometería su identificación como miembros de una sola comunidad lingüística” (p. 15).

En síntesis, los alumnos aprendieron dos conceptos, uno complejo difuso (*letra* es algo que debe escribirse bien) y un pseudoconcepto (*ortografía* es lo que se escribe mal y requiere sugerencias para mejorar).

Sugerencias ortográficas

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana uno del centro de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de ambos sexos, de sexto grado, del turno vespertino. La enseñante y los escolares estaban ocupados en la actividad denominada “buzón de sugerencias”, donde daban sugerencias a los textos elaborados por sus compañeros considerando los errores ortográficos.

Extracto 27

Alumno: Buzón de sugerencias, comparte con tus familiares el recuento que escribiste, seguramente...

Maestra: No, no creo que tengas que leer ahí, a ver..., lee por favor.

Alumno: Reflexión y práctica, para que tu recuento histórico esté bien redactado.

Maestra: (*Interrumpe la lectura del alumno*). Escuchen bien..., por eso dice reflexión...

Alumno: Verifica el uso de los **signos de puntuación, nexos, mayúsculas** y el manejo de cada uno de los **verbos**... Lee nuevamente tu recuento para que éste tenga coherencia en el orden de sucesos, pasa tu trabajo en limpio y compártelo con tus compañeros de ser posible.

Maestra: ¿Qué quiere decir?..., que ya lo que voy a hacer en limpio, lo que me va a servir de evidencia, tengo que poner superatención... ¿En qué? En cómo están los **verbos**, en la **puntuación**, en los **nexos**...

Alumnos: En las **minúsculas y mayúsculas**, en los **verbos de pretérito y copretérito**. (*Dicen algunos*).

Maestra: Luego, nos piden que compartamos y lo vamos a hacer, pero lo vamos a hacer ¿cómo? Porque aquí viene la actividad donde los papás van a venir aquí. Vamos a trabajar con los papás y cada uno de ustedes le va a leer a su papá la historia familiar. A lo mejor ellos ni saben lo que están haciendo... Esto va a ser para la próxima clase, ya que tengamos bien nuestra historia familiar..., ya en limpio..., ya bien..., que la hayan corregido y todo, porque ya con eso terminamos. El proyecto va a ser: trabajar con los papás. Van a venir ellos y cada uno de ustedes le va a leer la historia familiar, su recuento familiar, para mañana... Yo creo que va a ser para el miércoles..., mañana yo creo que no... Yo les digo al ratito si va a ser miércoles... Mañana definitivo no, pero sí para el miércoles y ahí vamos a cerrar el proyecto...

Alumnos: (*Escuchan en silencio*).

Maestra: (*Camina hacia atrás del escritorio*). Entonces, ahora sí nos vamos a ir al siguiente proyecto ¿qué es? El proyecto dos..., primero leemos cuál es el propósito de este proyecto... (*Varios alumnos preguntan*). Sí, les voy a calificar, pero vamos a entrar a éste y en cuanto estemos haciendo la actividad, les califico.

Para empezar, en esta secuencia dialógica la maestra realizó una dinámica llamada “buzón de sugerencias”, en donde los alumnos tenían que aplicar los conceptos de signos de puntuación, nexos, mayúsculas, minúsculas, manejo de verbos y coherencia. La maestra insistió en que era una práctica de reflexión y los educandos eran los que debían llevarla a cabo, mediante un proceso de verificación. Los conceptos que se manejaron en este extracto fueron: signos de puntuación; nexos; mayúsculas y minúsculas; verbos; conjugaciones verbales en pretérito y copretérito; escritura en limpio y ortografía.

En este caso, al igual que en el anterior de la revisión de tareas, la maestra partió del supuesto que los conceptos ya estaban formados en los discentes y que éstos no solo habían aprendido a producirlos en una situación concreta, sino que podían formarlos y usarlos correctamente en cualquier situación que se les presentase.

Los escolares analizaron sus escritos, como los auto y coevaluadores. Pudo darse la situación de que no encontraran obstáculos cuando intentasen aplicar los conceptos que habían formado en situaciones concretas (redacción del texto de la historia familiar) ya que los atributos sintetizados estaban apareciendo en una configuración igual a la de la original. No obstante, la mayor dificultad de todas en la formación de conceptos verdaderos, que se presentó fue la aplicación de un concepto comprendido y formulado por fin en el nivel abstracto, a situaciones concretas que se debían considerarse también en ese nivel.

La RAE (2011) hace una mención posterior al uso de la x:

“En España, la x en posición final de sílaba (esto es, seguido de consonante) también suele articularse, en la pronunciación relajada como simple /s/... Este fenómeno explica, por un lado, que haya hablantes que duden de cuando escribir /s/ y cuando /x/ en la grafía, y por otro, que existan en español palabras que presenten variantes escritas tanto en /s/ como en /x/. En cambio en el español de América, así como en la pronunciación culta enfática de España, la x ante consonante suele conservar su articulación característica como /k + s/”. (Real Academia Española; 2011, p. 128).

Por último, los alumnos aprendieron en este extracto pseudoconceptos: *ortografía* es la reflexión y práctica de los conceptos aprendidos, *escritura* en limpio es la escritura del texto después de haber verificado el uso de signos de puntuación, nexos, mayúsculas, conjugaciones verbales, pretérito, copretérito, y *conjugaciones verbales* son pretérito y copretérito. Asimismo encontré un complejo difuso, *signos de puntuación* son nexos, conjugaciones verbales, pretérito y copretérito’.

En conclusión, en la categoría de errores gramaticales, según lo que observé en los extractos de las maestras (urbana uno, urbana dos y urbana tres), los alumnos se ubicaban entre la cuarta y quinta etapas de la segunda fase del pensamiento por complejos, del proceso de formación de conceptos, según Vygotsky (1986).

Noté que se formaron conceptos tipo complejo difuso, en donde los alumnos asociaron cosas ajenas a su conocimiento práctico, como, *letra* es algo que debe

escribirse bien y *signos de puntuación* son nexos, conjugaciones verbales, pretérito y copretérito. La mayor parte de los conceptos aprendidos se ubicaron en el pensamiento pseudoconceptual, compuestos por una serie de objetos concretos que por sus características externas coincidieron con el concepto, pero en realidad, eran diferentes, porque las conexiones causales dinámicas que constituían su base, no eran realmente un concepto. Los alumnos aprendieron: *ortografía* es buscar palabras en el diccionario para ver si están bien escritas, *buena letra* es buena ortografía, *letra* es algo importante cuando se revisa un escrito.

Debo decir que los alumnos no entraron a la tercera fase de la abstracción de la formación de conceptos, por lo que no se dieron conceptos inicialmente abstractos, ni conceptos potenciales, mucho menos conceptos verdaderos con una serie de atributos, que se hubieran abstraído y sintetizado de nuevo. Asimismo, seguí advirtiendo muchas inconsistencias en el pensamiento conceptual de las docentes y los conceptos vertidos en los manuales de la RAE sobre la gramática y la ortografía.

E) Concordancia

Esta categoría alude a un recurso gramatical de la lengua para marcar las relaciones gramaticales entre diversos constituyentes mediante referencias cruzadas. Se lleva a cabo requiriendo que la palabra que ocupa una determinada posición sintáctica tome una u otra forma según un rasgo determinado por otra palabra, con la que concuerda en ese rasgo o accidente gramatical.

La concordancia gramatical se entiende como la relación existente entre las palabras que componen un texto para que éste mantenga unidad. Los alumnos deben reflexionar acerca de la concordancia gramatical entre dos o más palabras de una oración, así como distinguir entre la concordancia de género y número en tanto que la segunda corresponde a la concordancia de persona, número y tiempo verbal. La concordancia verbal es la coincidencia de número gramatical y generalmente de persona gramatical que se da entre el verbo y su sujeto de la misma.

Este contenido es de tipo declarativo y está presente en el componente de reflexión y en el ámbito de estudio. En sexto grado, los alumnos deben ser capaces de

redactar, revisar y corregir textos, considerando para ello la concordancia gramatical entre los diversos elementos que componen una oración.

Se trabaja desde el primer grado, en donde los alumnos buscan la concordancia al descubrir que al cambiar una palabra dentro de una oración, algunas veces es necesario hacer modificaciones en el género y/o número de todas o algunas de las palabras restantes. Posteriormente en segundo, los alumnos utilizan la concordancia en oraciones transformadas. Ya en tercer grado, los niños reflexionan sobre la concordancia entre artículos y sustantivos. Está presente en las lecciones de los libros de cuarto, quinto y sexto grados.

El Diccionario de la Lengua Española menciona que la concordancia es la “congruencia formal que se establece entre las informaciones flexivas de dos o más palabras relacionadas sintácticamente” (Real Academia Española, 2014, p. 595).

A continuación, presentaré dos extractos de diálogo correspondientes a la maestra urbana tres, que aborda la cuestión del uso de la concordancia en la escritura de textos.

La concordancia

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana tres de una colonia céntrica, de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, de una escuela primaria matutina. La docente y los estudiantes realizaban un trabajo en equipo redactando un texto expositivo.

Extracto 28

Maestra: ¡Fíjense bien! En la **concordancia**, en la **ortografía**, en el mensaje que se entienda ¿eh? Faltan globos ahí, globos de de pensamiento ¿No va a haber? Mira, es más fácil el de brochita hija, ahí tienes del de brochita. ¡Órale, chicas!..., van muy bien..., van muy bien ¿ya?, ¿terminamos? ¡Perfecto! ¡Muy bien! ¡Qué gusto me da! Quedan ya diez minutos, nada más..., nada más... ¿Saben que les sugiero? Que remarquen los globos, **globos de pensamiento** ¿No hay?

Alumnas: No lo pusimos, ¿más chicos? (*Contestan las alumnas del equipo*).

Maestra: **Onomatopeyas** ¿no hay?

Alumnas: (*Responden las mismas*). Pues no.

Maestra: Pues invéntense unas.

Alumno: Sólo que se caiga y ¡chazz!

Maestra: Invéntense unas para que tengan todos los elementos...

Alumnas: Pero, ¡maestra! (*Protestan*).

Para comenzar, en esta parte de la clase, la maestra insistió en el uso de la corrección de faltas de ortografía. Sin embargo, no mencionó si se refería a la concordancia de género, número, persona y tiempo. La concordancia se opera desde cuarto grado de primaria; en el sexto grado se suponía que los estudiantes ya conocían la definición de género y número; sabían qué es persona; manejaban los pronombres personales, conocían los tiempos verbales y su aplicación; por consiguiente sabían la aplicación de la concordancia gramatical, nominal y verbal en la redacción de textos.

La docente, en esta secuencia, abordó los conceptos de la concordancia, la ortografía y uno más que no tenía relación con la concordancia, la onomatopeya. Ella manifestó a los alumnos que “se fijen bien en ella”. Su lógica de pensamiento fue que si se fijaban bien en la concordancia y en la ortografía, entonces el mensaje se entendería. Nuevamente hubo una discrepancia entre el pensamiento que aquella pretendía desarrollar y los procesos mentales que los educandos realizaron para la formación de conceptos.

La concordancia consistía en “algo en lo que hay que fijarse”. Ésta era la concepción dada por la enseñante. No se presentaron conexiones reales entre las cosas y las propias impresiones de los escolares. La profesora pensó que la concordancia era un concepto acabado y que los alumnos estaban en condiciones de aplicarla a situaciones concretas, a nuevas series de objetos o circunstancias, en las que los atributos sintetizados en el concepto aparecieran en configuraciones distintas a las de la situación original.

Aunque debo señalar que el adolescente es capaz de conseguir transferencias en un estadio de desarrollo bastante temprano, éste no fue este el caso, pues no advertí la posibilidad de una transición de lo abstracto a lo concreto. Hubo un tipo de pensamiento complejo, en forma elemental, muy primitiva.

En relación a la onomatopeya, la educadora les pidió que inventaran unas. El significado de la palabra nuevamente fue dado, sin embargo no supe que fue lo que los pupilos entendieron por onomatopeya. El Diccionario de la Lengua Española dice que ésta es la “formación de una palabra por imitación del sonido de aquello que se designa” (Real Academia Española, p. 1578).

Por su parte la RAE, también dice:

Las onomatopeyas no constituyen clases gramaticales de palabras; son más bien signos lingüísticos que representan verbalmente distintos sonidos, unas veces del mundo físico (bang, crac, pum, splash, ring, toc, zas) y otras propios de las personas (achís, je, muac) o de los animales (croac, guau, mu, pío, quiquiriqui). (Real Academia Española, 2010, p. 624).

Complementando lo anterior, la RAE (2010) menciona al respecto que “las relaciones sintácticas se expresan formalmente de diversas maneras: mediante la concordancia (por ejemplo, la de número y persona entre sujeto y predicado)” (p. 4).

En pocas palabras los alumnos aprendieron pseudoconceptos: *concordancia* y *ortografía* son algo en lo cual hay que fijarse bien cuando se escribe y *onomatopeya* es un elemento de un escrito que se inventa.

La concordancia

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español, llevada a cabo por la maestra urbana tres con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, de una escuela primaria matutina, de una colonia céntrica de la ciudad de Coatzacoalcos. Aquí los estudiantes realizaban recomendaciones entre ellos, después de haber revisado un texto expositivo.

Extracto 29

Maestra: ¡Pedro!... ¿Qué **recomendaciones** le pones Raquel?

Alumna: **Concordancia**, que **escriba bien** algunas palabras, porque algunas palabras llevan **acento**, no puso **acento**, gracias.

Alumno: ¡Yo, profe!

Maestra: A ver..., dos más... ¡José!... ¿Qué **recomendaciones** le pones a tu compañero.

En esta secuencia los conceptos que se manejan fueron concordancia y ortografía. El hecho es que noté que, el concepto de concordancia era para algunos

alumnos sinónimo de “escribir bien”, que equivalía a poner el acento, como cuando dijo la niña: “Porque algunas palabras lo llevan”. Al parecer, cualquier conexión objetiva presentada en los niños, los conducía a incluir un elemento dado a un complejo, “concordancia, que escriba bien algunas palabras” (no dijeron cuáles), “algunas palabras llevan acento” mencionó la niña, quien razonó de la siguiente manera: Si no se puso el acento no se escribió bien, por lo tanto, se tendrá que mejorar la concordancia.

Lo anterior era un pensamiento complejo puro, en donde cualquier conexión objetiva que se presentara en los estudiantes, pudo haberlos dirigido a incluir un elemento dado en un complejo. En el fondo, percibí estar ante la presencia de un pseudoconcepto inicialmente formado; por lo que no había realmente un concepto verdadero, pues éste agruparía los objetos según un atributo.

En fin, los alumnos aprendieron pseudoconceptos, *concordancia* y *ortografía* es escribir bien las palabras y poner acentos.

En resumen, en referencia a la categoría de concordancia, observé por los diálogos de la maestra (urbana tres) que los estudiantes estaban en la quinta etapa (pseudoconceptos) de la fase de pensamiento en complejos, del proceso de formación de conceptos, según Vygotsky (1986).

No encontré evidencia de la cuarta etapa del pensamiento complejo difuso. Solo hallé pseudoconceptos: *concordancia* es escribir bien las palabras, *ortografía* es algo en lo que hay que fijarse cuando se escribe. Lo cual me indicó que en los escolares predominaba un pensamiento en complejos pseudoconceptual, basándose en los objetos concretos y las características externas, dadas por el adulto, en este caso la maestra.

Por otro lado, los educandos no habían entrado a la tercera fase de la abstracción conceptual, pues formaron conceptos inicialmente abstractos, ni conceptos potenciales. Consiguientemente, tampoco existieron conceptos verdaderamente formados, con una serie de atributos, que se hubieran abstraído y sintetizado de nuevo, dando lugar así, a una síntesis abstracta. Al igual que en las categorías anteriores, noté que se siguieron presentando incongruencias entre el pensamiento conceptual de la maestra, los conceptos que se manejan en los programas de estudio y los versados por la RAE.

F) Irregularidades de la correspondencia sonoro-gráfica

Esta categoría se refiere al principio alfabético, el cual consiste en la comprensión de que hay una relación sistemática entre letras y sonidos, de tal modo que los alumnos pueda descubrir la relación sonoro-gráfica y el valor sonoro convencional y estable de las letras. Las formas de letras se aprenden de acuerdo a sus formas y características.

El tipo de conocimiento involucrado en este contenido es declarativo, ya que el alumno debe recuperar y recordar el uso de las diferentes grafías que presentan irregularidades. Sin embargo, este recuerdo no se plantea como la memorización de reglas, sino como el uso de estas letras en la práctica de la escritura y en su identificación en los textos. A lo largo de toda la educación primaria se van trabajando, desde grafías que presentan irregularidades (que son difíciles de escribir y que por tanto su ortografía es variante), hasta grafías de origen extranjero insertadas en el idioma español.

Este contenido está en el componente de reflexión sobre la lengua y el ámbito de estudio. Cubre los seis grados de educación primaria. Inicia en el primer grado, en donde los educandos descubren la relación entre el habla y la escritura al operar con palabras cortas y largas. Posteriormente, realizan actividades con la relación sonoro-gráfica con el nombre propio, para luego descubrir la similitud sonora y gráfica en las palabras que riman, hasta llegar al descubrimiento de irregularidades en el sistema de escritura con la letra *h*.

En segundo grado se sigue trabajando con la relación sonoro-gráfica con las sílabas *gue*, *gui*, *ge* y *gi*, en búsqueda de que los escolares reconozcan el valor sonoro convencional de las letras. En tercer grado, se reconoce y usa la representación del fonema /k/, en las grafías *c* y *q*, así como la convencionalidad ortográfica de *br* y *bl* y la /r/ con sonido fuerte. También se aborda el plural de palabras terminadas en fonemas /z/.

En sexto grado, los estudiantes deben ser capaces de reconocer las irregularidades en la correspondencia sonoro-gráfica de /b/ y /v/; /h/; /g/ y /j/; /r/ y /rr/;

/s/, /c/ y /z/; /ll/ y /y/; /k/, /c/ y /q/; /x/; /gue/ y /gui/; /güe/ y /güi/ y /que/ y /qui/. Lo que se espera de los discentes de este grado, es que reconozcan e identifique cuáles son las palabras que están escritas incorrectamente, aunque en el momento de la lectura, les pueden sonar igual.

Asimismo, la RAE (2011) menciona que “del mismo que los fonemas son las unidades mínimas distintivas en el plano fónico, los grafemas son las unidades mínimas distintivas en el plano de la escritura. Son mínimas porque no pueden descomponerse en unidades menores. Son distintivas porque son capaces de diferenciar un signo lingüístico de otro” (p. 60).

También, la RAE señala que “el término grafema, creado en ámbito de la lingüística por analogía con el de fonema, es el nombre especializado que reciben los signos gráficos que comúnmente denominamos letras. Por lo tanto, en rigor sólo pueden considerarse letras los signos gráficos simples, los constituidos por un solo grafema” (Real Academia Española; 2011, p. 61).

A continuación, presentaré once extractos de diálogos, correspondientes a las maestras: rural uno, urbana uno, semiurbana uno y urbana tres. Las clases abordaron la escritura de palabras con *c* y *q*; palabras con *b* y *v*; palabras con *c*, *s*, *z* y *x*; palabras con las sílabas *ca*, *co* y *cu*; y por último, palabras con *c* y *p*.

Palabras con las letras b y v

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana tres de una colonia céntrica, de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, de una escuela urbana del turno matutino. La docente y los escolares trabajaban en la elaboración de un texto expositivo en cartulinas, por equipo.

Extracto 30

Alumna: ¡No, profe! Una pregunta: ¿tiene que llevar a fuerza introducción?

Maestra: ¡No, no, no, no! Para eso está el cuadro narrativo ¿eh? **Val's** va con “**uv**”..., **val's**, va a ver..., “**uv**”..., una **apóstrofe** aquí y “**uv**”..., yo les dije: traigan **diccionario**. A ver..., este... Empiecen chicas... ¿Qué está

haciendo usted señorita? (*Se acerca y revisa la cartulina y la cinta adhesiva que le pusieron*).

Alumno: Rompiendo éste...

Maestra: ¿Para qué?

Alumna: Es que esto va pegado aquí..., para pegarlo del otro lado. Lo tenía que pegar así, pero yo lo pegue así..., ándele.

Maestra: Lo puede pegar así y ya no me despegues nada. ¿Sí? Y lo pueden pegar por atrás, ¿sale?... ¿Para qué tan larga?... ¿Para qué tan larga chavas? ¿Eh? ¡Órale!

Maestra: (*Revisando con ellas la cartulina en el piso y ayudándoles a acomodar*). ¡Empiécenle! ¡Empiécenle!

En primer lugar, la maestra utilizó las palabras con la letra *v* con la idea de que los alumnos hicieran un reconocimiento de las irregularidades en la correspondencia sonora gráfica. Este contenido permitiría a estos apropiarse del conocimiento de la ortografía en forma progresiva, logrando así, reconocer diferentes tipos de irregularidades. Los conceptos que manejó la docente en la clase con sus pupilos fueron: letra *v*, apóstrofo y diccionario.

En este extracto de diálogo, me percaté que la enseñante no acertó en la escritura correcta, pues la palabra “vals” de acuerdo al Diccionario de la Lengua Española no lleva apóstrofo (este es el verdadero nombre, no apóstrofe, como mencionó la maestra). En un momento dado, ella pidió a los educandos que consultaran el diccionario, pero no llegaron a una conclusión acerca de la escritura convencional de dicha palabra.

La RAE (2011) señala que “el apóstrofo es un signo ortográfico auxiliar en forma de coma alta (’), que apenas se usa en el Español actual. La función del apóstrofo es señalar gráficamente la supresión de sonidos, principalmente vocálicos, que se producen en determinados contextos fónicos al pronunciar dos palabras sucesivas independientes” (p. 433).

De esta forma, la profesora se ocupó de las irregularidades de la correspondencia sonoro-gráfica con las letras *v* y *b*. En este caso ella proporcionó el concepto acabado a sus discípulos: “Val’s va con uv”. En este momento, los niños hubieran construido un pseudoconcepto, sin embargo, ante los significados verbales dados por la mentora, aquéllos pensaron en la palabra de un modo diferente y la aplicaron por medio de operaciones mentales distintas.

La RAE (2011) menciona al respecto que “en español el fonema /b/ puede ser representado por tres letras distintas: b, v y w” (p. 91). La b y la v son las letras españolas para representar el fonema /b/. La letra b es la “segunda letra del abecedario español, que representa el fonema consonántico bilabial sonoro” (Diccionario de la Lengua Española, 2014, p. 259). La letra v es “la vigésimotercera letra del abecedario español, que al igual que la b representa el fonema consonántico oclusivo bilabial sonoro” (Diccionario de la Lengua Española, 2014, p. 2206).

En esta situación, no se favoreció el desarrollo de los conceptos verdaderos de los discentes, pues no se generó ningún proceso de análisis y síntesis. Solo hubo una equivalencia funcional. De igual manera, no se cumplió con la regla de que el concepto en sí mismo y el concepto para los demás, se desarrollan en los niños antes que el concepto par uno mismo.

Me llamó la atención el uso del diccionario para verificar que la palabra estuviera escrita con v o b, en donde apareció la regla propiamente dicha, pero que creó un conflicto cognitivo en los escolares por el uso del apóstrofo, que la maestra afirmaba que llevaba y el diccionario que no. Lo anterior se clarifica con lo que menciona la RAE (2011) cuando dice “el apóstrofo no debe utilizarse para marcar ni los apócope ni la aféresis de una voz que se producen con independencia de la palabra que le siga” (p. 434). En este caso, me di cuenta que tanto la maestra como los estudiantes se quedaron con la idea errónea de que el apóstrofo se llama apóstrofe.

En resumen, los alumnos aprendieron pseudoconceptos: *letra v* se llama uve, *apostrofe* es un signo que separa dos letras y *diccionario* es lo que sirve para ver con qué letra se escribe una palabra.

Palabras con p

Contexto: observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana uno del centro de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, de una escuela vespertina. Aquí los alumnos estaban en

el momento de la revisión de los cuadernos de tareas con el uso de la letra *p* por parte de la maestra.

Extracto 31

Maestra: A ver..., los que trajeron su tarea se van... (*Los alumnos se ponen de pie y se acercan al escritorio para entregar su tarea*). Pues sí, pero yo no los quiero así... (*Revisa la tarea de un alumno*). Fecha... Fecha y tema. ¿Dónde está la fecha y tema de tu trabajo?... (*Revisa a otro alumno*). Esto es lo de ayer, esto es lo que tenía que haber entregado ayer... (*Revisa otra libreta*). ¿Campo semántico?... (*Le vuelve a entregar la tarea el primer alumno*). No, pero a usted le hacen falta los campos semánticos... Este tema..., acuáticos, reptiles, mamíferos... **Descripción es con “p”, no con “c”** sino dice “descricción”... (*Un niño que ya entregó su tarea vuelve a intentar que se la revise la profesora pero sin hacer fila y la docente le dice que no*). No, ya tu turno pasó..., vuélvete a formar... ¿Su número caballero? (*Le pregunta al niño que le entregó la tarea de forma correcta*)... Falta tarea. (*Le entrega la libreta ya revisada a otro niño*).

Alumno: ¡Profe! Yo le dije que no podía buscar lo del libro, porque no tengo computadora.

Primeramente, en esta secuencia la maestra revisó los cuadernos de los alumnos y evaluó las distintas tareas, un aspecto que consideró fue la irregularidad sonoro-gráfica de la letra *p*. De manera explícita le indicó al estudiante: “Descripción es con *p*, no con *c*, sino dice descricción”. Los conceptos que se manejaron en este caso fueron, la letra *p* y la letra *c*.

Es preciso que señale, que en la tradición lingüística del sur de Veracruz, por influencia del idioma Zapoteco de Oaxaca, los hablantes tienden a cambiar la letra *p* por *c* y así dicen, “pecsi” en lugar de “pepsi”. Lo anterior influyó en los aprendices, en cuanto a que el ambiente lingüístico que les rodeaba, les proporcionó significados acabados de las palabras y los escolares construyeron complejos, pues para ellos, la perspectiva válida era la del complejo que coincidía con el concepto adulto.

Sin embargo, el concepto así construido en el entorno no correspondió al concepto escolar o gramaticalmente correcto, en el idioma castellano. En este caso, percibí que si bien los alumnos aprendían muy pronto un gran número de palabras que significaban lo mismo para ellos que para los adultos, ello no significaba que estuvieran correctas desde el punto de vista gramatical u ortográfico. Tal fue la situación de la letra *p*, sustituida por la *c*, debido a la influencia de los hablantes del sur de

Veracruz. Esto confrontó al pseudoconcepto creado por los educandos, con el concepto proporcionado por la mentora.

La RAE (2011) dice que “el fonema /p/ se representa con la letra p” (p. 91). Paralelamente, el Diccionario de la Lengua Española (2014) indica que la p “es la decimoséptima letra del abecedario español que representa el fonema consonántico oclusivo bilabial sordo” (p. 1598).

Asimismo, con respecto a la letra c, la RAE señala que “los derivados, compuestos y formas flexibles de una palabra, así como las diferentes vocales pertenecientes a una misma familia léxica se escribirán con c o con q en representación del fonema /k/ según corresponda a la distribución antes señalada” (Real Academia Española, 2011, p. 111).

En una palabra, los alumnos aprendieron un pseudoconcepto, *letra p* se escribe antes de c.

Palabras con las letras s, c, z y x

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra rural uno de la ranchería San Juan de Ulúa, municipio de Las Choapas, con un grupo de alumnos de 4º, 5º y 6º grados de ambos sexos, de una escuela rural matutina bidocente. La docente y los discentes estaban laborando con la irregularidad sonoro-gráfica en las letras s, c, z y x, por medio de un juego, con hojas conteniendo palabras escritas en papelitos, las cuales iban escribiendo en el pizarrón, formados en equipos.

Extracto 32

Maestra: A ver..., escriban la palabra allá... Gracias. Escriban la palabra allá, la que les tocó, no las que tienen en el papelito...

Alumnos: (*Caminan hacia el pizarrón y escriben en él*).

Maestra: Alfredo, tú acá, para que no te vean, acá el equipo de Alfredo. (*Le señala una parte en el pizarrón*). O bien..., o bien... Pegados, a ver..., mejor..., mejor..., Péguenlo, péguenlo ahí... (*Les da cinta adhesiva*).

Alumnos: (*Dicen varios*). Son lo mismo maestra.

Maestra: ¿Es lo mismo? A ver..., vamos a ver... ¿Lo oyeron los demás?

Alumnos: **Tepepexuintle, tepepexuintle...** (*Contestan algunos*).

Maestra: ¿Era la misma palabra?

Alumnos: ¡Sííí! (*Exclaman al unísono*).

Maestra: ¿La oyeron o no?

Alumnos: ¡Nooo! No, una decía **pecuinche**. (*Hablan varios*).

Maestra: **Tepecuinche**, ¿Cómo decía?

Alumnos: **Pezcuinche**. (*Contestan pocos*).

Maestra: No todo esto era, a ver... ¡Fíjense bien!

Alumno: Yo creí que era **tepezcuintle**...

Maestra: **Tepezcuintle**, ¿y los demás?

Alumnos: (*Habla todo el grupo*). ¡**Tepezcuintle**!

Maestra: **Tepez**...

Alumnos: ¡**Tepezcuintle**! (*Exclama la mayoría*).

Maestra: **Tepezcuintle**.

Alumno: **Tepecuixtle**.

Maestra: Todos decían que era **tepezcuintle**, vamos a ver..., a ver... (*Les ayuda a poner las hojas en el pizarrón*).

Alumnos: (*Mencionan algunos*). Vamos a tener que ver...

Maestra: Vamos a ver si es cierto, a ver... ¡Fíjense bien! El equipo de Alfredo, el equipo uno y el equipo dos.

Maestra: (*Hace una anotación en el pizarrón*). ¿Qué dice aquí en esta?

Alumna: **Tepezcuintle**.

Maestra: **Tepezcuintle**, ¡Ah!... ¿Y en el otro?

Alumnos: (*Contesta la mayoría*). Tepezcuintle, tepezcuintle, tepezcuintles, tepezcuintle.

Maestra: A ver... Vamos a escuchar primero ésta. (*Señala la palabra*).

Alumnos: (*Profieren todos a la vez*). ¡Tepezcuintle!

Maestra: A ver..., uno solo.

Alumnos: ¡Tepezcuintle! ¡Tepezcuintle! ¡Tepezcuintle! (*Gritan varios niños*).

Maestra: Tepezcuintle, a ver... ¿Las dos son iguales?

Alumnos: No..., tepeee... (*Contestan algunos*).

Maestra: A ver... ¿Qué pasa ahí? Y acá, ¿cómo dice?

Alumnos: (*Exclaman al unísono*). ¡Tepezcuintle!

Maestra: ¿Eh?

Alumnos: Tepezquín, tepezquín, tepezquintle. (*Hablan varios alumnos*).

Maestra: Tepez... ¿Qué?

Alumnos: (*Responde la mayoría*). Quintle, tepezquintle...

Maestra: Pero, si este equipo, el equipo de... ¿A quién le tocó ésta?

Alumnos: A Fredy. (*Dicen muchos*).

Maestra: ¿A Fredy? Todos los de aquí dijeron tepezcuintle hace rato.

Alumnos: (*Mencionan varios*). Pero Fredy no lo dijo.

Maestra: ¿Qué pasó Fredy? ¿Tú como la leíste? (*Voltea a ver a Fredy*).

Alumno: Tepezcuintle. (*Casi inaudible*).

Maestra: Tepezcuintle, la leyó, ¿está bien o no?

Alumnos: (*Algunos hablan*). No.

Maestra: ¿Qué pasó ahí?

Alumnos: ¡Ay, Fredy! (*Exclaman algunos*).

Maestra: ¿Cómo lo hizo? ¿Cómo sonó entonces?

Alumnos: (*Responden pocos*). Tepezcuintle... No tenía la /s/.

Maestra: ¿No tenía la /s/?

Alumnos: No, no tenía la..., te dije tepezclinte..., tepezclinte. (*Comentan varios*).

Maestra: ¿En dónde está la diferencia?

Alumno: ¡En la qui!

Maestra: ¿En la qui? (*Voltea y regresa al pizarrón en el que están las hojas con las palabras*).

Alumnos: (*Expresa la mayoría*). ¡Ajá! Esa qui, no era allí, este...

Maestra: No era ahí, fíjense..., la /z/ si iba ahí... (*Señala en el pizarrón*).

Alumnos: (*Todos hablan*). ¡Sííí!

Maestra: O sea, ¿esta parte de aquí no? (*Señalando en una de las hojas*). A ver... ¿Seguros? A ver... Vamos a hacer otro juego con otras tres personas.

En esta secuencia dialógica, la maestra laboró con la irregularidad de la correspondencia sonoro-gráfica en el uso de las letras *s*, *c*, *z* y *x* en palabras diversas. En esta situación, a partir de la palabra “tepezcuintle”, se generaron dos procesos al mismo tiempo: por una parte, se operó la asociación de la palabra con elementos singulares, formando un pseudoconcepto y por otra, se inició al mismo tiempo a los alumnos, en la abstracción del concepto. Los conceptos que se manejaron fueron la letra *s*, el dígrafo *qu* y la letra *z*.

En la primera circunstancia, la educadora guió a los escolares a que encontraran la semejanza concreta y visible, formando complejos asociativos, limitados a una clase determinada de vínculo perceptivo, con expresiones como: “vamos a ver”, “¿lo oyeron?”, “fíjense bien”, “escuchen primero” y “¿cómo sonó entonces?”.

En un segundo momento, la docente intentó que aparecieran nuevas formaciones, desarrollando así, la capacidad inicial de abstracción en los alumnos. Noté aquí que, no era preciso que las nuevas formaciones aparecieran únicamente cuando el pensamiento complejo había culminado, ya que el curso de su desarrollo en los niños se daba desde antes. El concepto desarrollado en los aprendices consistió en algo más que unificación. La profesora varias veces recurrió a la semejanza equivalente cuando preguntó: “¿Las dos son iguales?”, “¿Está bien o no” y “¿En dónde está la diferencia?”.

La RAE (2011) dice con respecto al uso de las letras /k/ y /q/ para representar el fonema /k/, que “ni la *k* ni mucho menos la *q* por sí sola (sin el acompañamiento de la *u* característica del dígrafo *qu*) son grafías tradicionales para representar el fonema /k/, razón por la que solo aparecen en préstamos relativamente recientes, en topónimos y antropónimos foráneos, en transcripciones de otras lenguas...” (p. 112).

En el mismo sentido, la RAE señala que “para representar el fonema /z/ se emplean en Español las letras z y c. Salvo excepciones, debidas a las zonas etimológicas, el uso de una u otra letra, depende del contexto, esto es, de la posición que dicho fonema ocupe dentro de la palabra y especial, del cual sea el fonema siguiente” (Real Academia Española; 2011, p. 124).

Por su parte, el Diccionario de la Lengua Española, con respecto a la letra s señala que “es la vigésima letra del abecedario español que representa el fonema consonántico fricativo dentoalveolar sordo, el cual entre muchas variedades de articulación, tiene dos principales: la apical y la predorsal” (Real Academia Española, p. 1949). Asimismo, esta afirma, con referencia a la letra z, que “es la vigesimoséptima letra del abecedario español, que representa el fonema fricativo interdental sordo en los territorios no seseantes, y en las áreas seseantes, el mismo fonema que la letra s” (Diccionario de la Lengua Española, 2014, p. 2275).

La letra x por su parte, “se conserva como grafía arcaica que representa el sonido fricativo velar sordo de la actual j en algunos topónimos americanos y sus derivados, como México y Texas y en algunos nombres propios como Ximena o Mexía” (Real Academia Española, 2014, p. 2268).

Igualmente el Diccionario de la Lengua Española señala que:

Es la vigésimoquinta letra del abecedario español, que al igual que la s, representa el fonema fricativo dentoalveolar sordo en posición inicial de palabra como xilófono, y el grupo formado por el fonema oclusivo velar sordo y el fonema fricativo dentoalveolar sordo en posiciónintervocálica, y al final de sílaba o de palabra como en examen, mixto y relax (Real Academia Española, 2014, p. 2268).

Por último, los alumnos aprendieron conceptos inicialmente abstractos: *letra s* es la letra que suena como z, *qu* no va en la palabra tepezcuintle y *la letra z* es la que suena como s.

Palabras con ca, co y cu

Contexto: observación de una clase de la Asignatura de Español, llevada a cabo por la maestra semiurbana uno, de colonia periférica San José del Carmen, de la ciudad de Las Choapas, con un grupo de alumnos de ambos sexos, de 5º y 6º grados de una escuela

primaria tridocente, del turno matutino. Los alumnos y la maestra estaban en una clase sobre las irregularidades de la correspondencia sonoro-gráfica, en donde usaban las sílabas *ca*, *co* y *cu*, para e llenado de un cuadro.

Extracto 33

Maestra: Vamos a ver... ¿Sí?

Alumnos: (*Inaudible*).

Maestra: ¿Ya viste como eres?... ¡Mañoso!

Alumnos: **Kiko**... **Kiko**... No, porque **Kiko** va con /k/ de **kilo**. (*Comentan entre ellos*).

Maestra: ¿Ya?

Alumnos: (*Expresan algunos*). Sí, ya lo sé, bueno....

Maestra: ¿Ya?...

Alumno: ¿Ya hicieron la de aquí? ¡Asuuu!..., quizá. (*Dirigiéndose a otro equipo*).

Alumno: Quizá... ¡Oye, pon el billete! (*Se dirige a un alumno*). Mmm...

Maestra: ¿Ya?... Daniel....

Alumnos: (*Hablan varios*). Sí..., casa, cuadro, cadena.

Maestra: ¿Ya?

Alumno: No me moleste maestra, ahorita...

Maestra: ¿Ya? A ver..., este... Orlando... Dinos una de las palabras que tú escribiste en donde está la sílaba **ca**...

Alumno: Caballo.

Maestra: Caballo... Alma..., este... Bety.

Alumnos: Icuál. (*Dicen algunos*).

Maestra: ¿Cómo que icual? Esa palabra no suena así, ¿o sí?... (*Ríe con la aportación de la alumna*).

Alumno: Caballo.

Maestra: ¿Em?..., con sílaba **co**... Francisco, Jesús.

Alumnos: (*Hablan varios*). Cochino.

Jesús: Yo, corona.

Maestra: Este... Daniel...

Daniel: Costilla.

Maestra: Con la **cu**...

Daniel: ¡Ah! Con la **cu**..., cucaracha.

Maestra: Este... Nahomi con la **cu**... Julisa...

Julisa: Cuernos.

Maestra: ¿Cuernos?... ¿Juliana?

Juliana: Cuerpo.

Maestra: Todas las palabras que han dicho, ¿sí se escriben con esa **sílaba**? (*Camina de extremo a extremo frente al grupo con la manos en el suéter*).

Alumnos: ¡Sííí! (*Exclaman al unísono*).

La maestra trabajó la irregularidad de la correspondencia sonoro-gráfica con las letras *c* y *q*, a partir de un ejercicio donde los estudiantes tenían que escribir palabras

con las sílabas *ca*, *co* y *cu*. Los conceptos que se desarrollaron en este extracto son: la letra *k* y las sílabas *ca*, *co* y *cu*.

Una vez que los educandos escribieron las palabras en un cuadro en su cuaderno, estos comentaron lo que hicieron. Aquí, la maestra operó con conceptos potenciales, ya que los alumnos se basaban en la máxima semejanza para el agrupamiento, lo cual fue realizado a partir de un solo atributo: Las palabras que iniciaban con las sílabas *ca*, *co* y *cu*.

Sin embargo, debo precisar que los escolares, al agrupar por sólo un atributo no obtuvieron de forma directa un concepto verdadero, aunque el resultado no era fácil de distinguir del concepto verdadero. La muestra fue que, ellos mismos se cuestionaron sobre el particular, cuando afirmaron que no iba con *qui*, porque “Kiko lleva /k/ de kilo. Es decir, manejaron asociaciones en donde el concepto potencial aparecía, aunque en su forma más elemental, ya que era la materialización en los aprendices de la regla según la cual, situaciones que tienen algunas características en común, producirán impresiones similares.

La RAE (2011) dice al respecto que “en textos escritos en Español, el fonema /k/ puede aparecer gráficamente representado hasta de cuatro formas distintas: con los grafemas *c*, *k*, *q* o con el dígrafo *qu*” (p. 110).

En resumidas cuentas, los alumnos aprendieron conceptos inicialmente abstractos: *letra k* es la *k* de kilo, *sílaba ca* es la que llevan al principio palabras como casa, cadena, caballo, *sílaba co* es la que llevan al principio palabras como cochino, corona, costilla y *sílaba cu* es la que llevan al principio palabras como cuernos, cuerpo, cuadro.

Palabras con la letra q

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra semiurbana uno, de colonia periférica, San José del Carmen, de la ciudad de Las Choapas, con un grupo de alumnos de 5° y 6° grados, de una escuela tridocente

matutina. Aquí, la maestra y los educandos de ocupaban de una actividad con el uso del dígrafo qu, en la redacción de palabras.

Extracto 34

Maestra: ¿De la **q**? ¿La **e**?... Ya no. ¿Hasta ahí?... A ver Daniel, tú querías opinar...

Daniel: Sí, yo quería opinar pero de la **q**.

Maestra: De la **q**, a ver..., de la **q**.

Alumnos: (*Alguien explica*). En que lo acepta las vocales **e** o **i**... **i**, **a**, **e** y la **i**... (*Comenta otro alumno*). Para decir **i** o **que**.

Maestra: Pero... ¿Cómo dices?

Alumnos: ¿La **q**? (*Pregunta la mayoría*).

Maestra: ¿Para usar la **q**?

Alumno: Es la **e** y la **i**.

Maestra: ¡Shhh!, o sea, que nada más vas a usarla con **e** y con la **i**. A ver..., no me abran los libros todavía... ¿Eh?... Alguien más que quiera decir, este..., algo más con respecto al uso de la **c** y la **q**. A ver... Jesús.

Jesús: Sí. Ahí, para usar la **c**, nada más se usa la **a**, la **o** y la **u**.

En principio, en esta secuencia la maestra usó del dígrafo qu en la escritura de palabras que la contenían, junto con la noción de vocales. Los conceptos que se desarrollaron son, letra c, dígrafo qu y vocales. La idea era que el dígrafo qu sólo aceptaba ciertas vocales (la e y la i), en tanto la letra c, admitía a las vocales a, o y u.

La docente, en este extracto ocupó de dos conceptos, le letra c y el dígrafo qu. Solicitó a los estudiantes que dijeran con qué vocales se unía el dígrafo qu, para formar una palabra correctamente. Estos estaban trabajando con pseudoconceptos, pues para unir el dígrafo qu, con las vocales, se guiaron por la semejanza concreta y visible, formando así, un complejo asociativo. Quiero aclarar que la maestra nunca mencionó al dígrafo como tal, sino que se refirió a la letra q.

Los discípulos mencionaron las vocales que a su entender, podían unirse con q; estaban conscientes de las letras i y e, pero en un momento dado titubearon, mencionando también a la letra a, lo cual no era correcto. Advertí que la semejanza externa fue lo que hizo que los alumnos dudaran, pues dieron una equivalencia funcional a la letra q y a las vocales. Existió una contradicción interna, intrínseca al pseudoconcepto que formaron los educandos sobre el dígrafo qu.

La profesora posteriormente, se enredó en la interacción verbal con aquellos, no estaba segura si era q o el dígrafo qu. Por lo que pude notar, en este caso no se estableció un entendimiento funcional entre ambos, pues se suponía que el grupo de sonidos llegaría a ser en los niños, portador de significado, pero esto no ocurrió así.

Los educandos finalmente señalaron que la q se unía a la e y a la i. La mentora reforzó esta idea con la indicación de que “nada más vas a usarla con la e y con la i”. En este caso, ella estaba proporcionando a los alumnos los significados acabados de las palabras en torno a los cuales, los niños construyeron complejos. Pero el ambiente lingüístico, no facilitó los significados verbales estables y permanentes necesarios para ello, lo que dificultó el camino hacia la generalización.

Finalmente, los discentes manifestaron la regla para formar palabras con la letra c: “Para usar la c, nada más se usa la a, la o y la u”. Aparentemente, hubo una equivalencia funcional de complejo y concepto, debido a la coincidencia en la práctica de muchos significados para la educadora y los educandos, sin embargo, sólo se estaban formando pseudoconceptos primitivos. A saber, la noción de dígrafo estuvo ausente en ambos.

Con esto pude darme cuenta de que los significados verbales tal y como los perciben los niños, se refieren a los mismos objetos que el adulto tiene en mente, lo cual aseguraría el entendimiento entre los niños y el adulto. No obstante, el concepto en sí mismo y el concepto para los demás se desarrollaron en los estudiantes, antes que el concepto para uno mismo.

La RAE (2011) menciona que “en las palabras propiamente españolas..., la letra q se escribe siempre seguida de u formando el dígrafo que representa el fonema /k/ ante las vocales /e/, /i/: meñique, queja, quinquenio. En este uso característico, la u es un mero signo gráfico que no representa sonido alguno” (p. 114).

Asimismo, la RAE establece que “las vocales se perciben con mayor facilidad y producen una impresión de mayor armonía y musicalidad que las consonantes. Al ser más claramente perceptibles, las vocales pueden constituir el centro o núcleo de la

sílaba, mientras que las consonantes sólo pueden funcionar, en español, como margen silábico, ya sea delante o detrás del núcleo” (Real Academia Española, 2011, p. 50).

Finalmente, los alumnos aprendieron un concepto inicialmente abstracto, *letra c* es la que usa para en la escritura de palabras y se usa con la a, la o y la u, y un pseudonconcepto, *la letra q* es la que acepta las vocales e y u.

Palabras con c y q

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra rural uno, del ejido San Juan de Ulúa, municipio de Las Choapas, con un grupo de alumnos de ambos sexos de 4º, 5º y 6º grados, de una escuela bidocente matutina. La docente y los educandos estaban ocupados en la irregularidad sonoro-gráfica de las letras *c* y *q*, observaban las palabras escritas en hojas, con las letras mencionadas anteriormente y jugaban a la adivinanza de palabras.

Extracto 35

Maestra: ¿Cuisas? [¿kuisas?] (*Repasa alumno por alumno*).

Alumnos: (*Contestan varios*). Cuisas, cuisas, cuisas.

Maestra: Aquí dijeron cuisa. (*Le comenta al resto del grupo*). A ver señores, las palabras...

Alumnos: (*La maestra muestra la hoja al grupo*). Cuisa... (*Dicen algunos*).

Maestra: Cuisa, a ver..., vamos a ver...

Alumnos: (Alguien se queja). ¡Es que ese chamaco!... ¡Cuisas! (*Grita alguien más*).

Maestra: Cuisas. ¿Qué creen que dice aquí? (*Muestra la hoja al grupo*).

Alumno: Cuisas.

Maestra: ¿Tiene acento?

Alumnos: (*Tiene que*). Tiene que..., tiene que..., al último, tiene que decir cuisas.

Maestra: Dice acento. (*Corrige*). Tiene un acento aquí.

Alumnos: Sí..., *pos* por eso... ¡Sí maestra!... ¡Si maestra!... (*Aportan varios*). ¡Sí!... ¡Sí!..., dice cuisas.

Maestra: A ver..., dice cuizas o cuizás.

Alumnos: (*Pronuncian algunos*). Cuizás, cuizás.

Maestra: Cuizás... (*Baja la hoja*). Pero a ver..., acá... ¿Qué te dijeron a ti?

Alumnos: ¡Quizás! (*Responde todo el grupo*).

Maestra: ¿Quizás?

Alumnos: ¡Sííí! (*Exclaman al unísono*).

Maestra: Quizás.

Alumnos: (*Dicen algunos*). Quizás.

Maestra: A ver..., acá dijeron que era quizás, ¿cómo es? Dice aquí... (*Muestra la hoja*).

Alumnos: Quizás..., quizás..., quizás..., quizás..., quizás... (Comenta la mayoría).

Maestra: A ver..., pégalo por allá, pégalo allá. Quizás, quizás... (*Les da una cinta adhesiva en lo que comenta*). Ahora vamos con las de acá... (*Entrega otra hoja*). Tú se la vas a decir a tus compañeros de aquí, hasta Teresita y tú Juan Ca... (*Regresa a confirmar la palabra que entregó*). ¡Ajá! Y tú Juan Carlos, le vas a decir a ellos, ¡o sea! No se lo enseñes. (*Voltea*). Ya que la leyeron bien. ¿Listo? ¡La última! ¡La última! (*Dice mientras se coloca a medio salón*). ¡Empezamos!

En esta secuencia observé el trabajo de la maestra con la irregularidad de la correspondencia sonora gráfica en el uso de la grafía c y el dígrafo qu, los cuales son los conceptos que se manejaron en este extracto. En principio, ella utilizó la percepción para crear en los alumnos pseudoconceptos, pero al mismo tiempo, iba preparando las condiciones para un posterior desarrollo del concepto a un nivel abstracto.

En el pseudoconcepto, a los estudiantes los guió la semejanza concreta y visible, por ello formaron un complejo asociativo limitado a una clase determinada de vínculo perceptivo, a partir de una palabra dada por la enseñante en la hoja: “cuisa”. Se desarrolló a través de dos procesos mentales: primero, uno de asociación visual y luego otro abstracto. Hubo un ambiente lingüístico con sus significados verbales estables y permanentes, que trazaron el camino que formarán las generalizaciones futuras de los aprendices, aunque en ese momento percibí que estas serían muy primitivas.

En este caso, el significado de las palabras fueron proporcionadas a los estudiantes en su conversación con la docente. El pseudoconcepto lo iban formando los escolares a través de la inclusión espontánea, dándose un entendimiento funcional, por lo que el grupo de sonidos llegó a ser en aquellos, portador de significados.

Percibí que, antes que los alumnos alcanzaran el estadio del concepto maduro, una palabra era capaz de sustituir funcionalmente el concepto sirviendo de instrumento de entendimiento mutuo entre educandos y educadora. No obstante, no quedó claro el uso del dígrafo.

La RAE (2011) dice que “en textos escritos en español, el fonema /k/ puede aparecer hoy gráficamente representado hasta de cuatro formas distintas; con los grafemas c, k q o con dígrafo qu” (p. 110).

En resumen, los alumnos aprendieron pseudoconceptos: *letra c* es la que suena cu, con /k/ y *letra q* es la que necesita la u para que suene /k/.

Palabras con c y q

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra semiurbana uno, de la colonia periférica, San José del Carmen, de la ciudad de Las Choapas, con un grupo de alumnos de 5º y 6º, de una escuela matutina tridocente. Aquí, los alumnos habían subrayado palabras en un texto dado por la maestra en forma individual, socializando los resultados a partir de las preguntas de la esta.

Extracto 36

Maestra: Una leyenda ¿verdad?... ¿Qué palabras subrayamos ahí que contengan la letra **c** y la letra **q**? (*Camina al frente de un lado a otro lentamente*)... A ver uno por uno... Juan a ver..., este... Daniel.

Daniel: Tepezcuintle.

Maestra: Tepezcuintle... Jesús...

Jesús: Querían.

Maestra: Querían... ¿Orlando?

Orlando: Costaban.

Maestra: Costaban..., este...

Alumno: Acabarlos.

Maestra: Acabarlos... Alma.

Alma: Claro..., claro.

Maestra: Claro..., este... Beatriz.

Beatriz: Chinameca.

Maestra: Chinameca... Nahomi.

Nahomi: Amaneció...

Maestra: Amaneció..., este...

Alumnos: ¿Amaneció? ¡Nooo! (*Exclaman detrás los niños*).

Maestra: Comienza...

Alumnos: ¿Por qué? (*Preguntan algunos*).

Maestra: Porque..., a ver... ¿Amaneció tiene la letra **c** o no tiene la letra **c**?

Alumnos: Sí la tiene, pero nada más para..., pero sí la tiene... (*Hablan varios*).

Maestra: Pero sí la tienen y eso es lo que nos va a venir a contestar la última pregunta. ¡Ahorita vamos! ¿Calma, sí? A ver este... ¿Ya terminamos de subrayar todas entonces?

Alumnos: ¡Ya! (*Grita todo el grupo*).

Primeramente, en esta sesión la maestra abordó la irregularidad de la correspondencia sonoro-gráfica, específicamente de la letra c y el dígrafo qu, a partir de un texto leído (la leyenda de la mujer tepezcuintle y la mujer armadillo), que contenía

palabras escritas con c y qu, las cuales tenían que ser encontradas y subrayadas por los alumnos, para después socializarlas con sus compañeros. Los conceptos que se trabajaron en este extracto son, la letra c y el dígrafo qu.

Los discípulos iban enumerando de manera verbal las palabras que encontraron, de manera indistinta, sin especificar cuáles eran con la letra c y cuáles con el dígrafo qu. Al parecer, la maestra desarrollaba conceptos potenciales, pues los escolares tenían que discriminar entre una serie de palabras, haciendo dos agrupamientos: uno de palabras que contenían la letra c y el dígrafo qu, y otro de las palabras que no los incluían.

En realidad, los estudiantes discriminaron dos atributos (la letra c y el dígrafo qu). Al respecto, me di cuenta que en su forma más elemental, los conceptos potenciales estaban en la mente de los educandos, dándose en ellos la materialización de la regla, según la cual, situaciones que tienen algunas características en común, producen impresiones similares (en los niños se notó en las palabras subrayadas y explicitadas, tepezcuintle, querían, costaban, acabarlos, claro, Chinameca y comienza).

Sin embargo, los aprendices no logran llegar a la completa formación de los conceptos potenciales, pues aunque intentaron formarlos en la esfera del pensamiento perceptivo, vinculados a la acción sobre la base de impresiones semejantes, no lo consiguieron. La asociación fue finalmente parcial, pues dejaron de lado algunas palabras que debían subrayar por llevan c o qu. Más bien, ellos crearon un complejo asociativo, en donde presupusieron la abstracción de un rasgo común a unidades diferentes.

Me llamó la atención el hecho de que cuando una alumna mencionó la palabra “amaneció”, como parte del conjunto de palabras que llevaban la letra c, la docente dudó en la respuesta a dar, la cual finalmente fue transmitida a los discentes. Éstos, en primera instancia, a la pregunta de si llevaba la letra c, respondieron que “no”. Los escolares aquí demostraron capacidad para cuestionar a la docente: “¿Por qué?”, increparon a su vez.

Por su parte, la profesora, en lugar de dar el concepto acabado o llevarlos a un proceso de abstracción y discriminación, les regresó la interrogante sin más, para

obligarlos a tomar una decisión: “Tiene o no tiene la letra c”. Fueron los educandos quienes finalmente decidieron que sí la tenía.

En este caso, aprecié que los alumnos estaban pensando en complejos, pues no incluyeron espontáneamente una palabra dada en uno de los grupos genéricos (palabras con la letra c y palabras sin la letra c. Los niños no inventaron los complejos que correspondían a los significados de las palabras, sino más bien, los encontraron en generalizaciones ya hechas (palabras con la letra c) y en nombres genéricos.

Con el entendimiento funcional, el grupo de sonidos llegó a ser en los discípulos, portadores de significados, es entonces cuando se dio el desarrollo de pseudoconceptos. Han sido los estudiantes quienes crearon nuevas formas mentales, tratando de dar explicaciones desde una lógica no formal. Estas representaciones básicas de pensamiento concreto aparecieron en este caso, en estadios mixtos de pensamiento, por un lado complejo y por otro con el inicio de la abstracción, dándose por ello, una coexistencia.

La Real Academia Española (2011) menciona que “se emplea la letra ante las vocales /a/, /o/, /u/: casa, pescar, cantera, cupo, oculto; ante consonante: aclamar, anécdota, cráter, pacto, técnico; y al final de palabra, en ciertas voces onomatopéyicas formadas de otras lenguas” (p. 110).

En suma, en este extracto, observé que los alumnos aprendieron pseudoconceptos coexistiendo con conceptos potenciales, *letra c* es la que suena /k/ en algunas palabras como tepezcuintle, costaban, acabarlos, chinameca, comienza y *letra q* es la que suena /k/ en palabras como querían.

Palabras con la letra c y el dígrafo qu

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra semiurbana uno de colonia periférica, San José del Carmen de la ciudad de Las Choapas, con un grupo de alumnos de 5º y 6º, de una escuela matutina tridocente. Los alumnos realizaban el subrayado de palabras en un texto que les había dado la maestra de forma individual y socializaban los resultados, respondiendo las preguntas de esta.

Extracto 37

Maestra: ¿Ya? ¿Son todas las que mencionaron o hay más?

Alumnos: No, hay más. (*Manifiesta la mayoría del grupo*).

Maestra: ¿Hay más? (*Empiezan como una lluvia de ideas pero con las palabras descubiertas*).

Alumnos: ¡Chinameca! (*Dicen todos*).

Maestra: Ya, esa ya...

Alumnos: (*Hablan algunos*). Cambio..., cambio.

Maestra: Cambio.

Alumnos: Acabaron. (*Hablan algunos*).

Maestra: Acabaron.

Alumnos: (*Comenta la mayoría*). Comienza, quiso, costaban, con, acabas, como.

Maestra: Bueno, parece que algunas se repiten ¿verdad? ¡Bien! **Abajo dice que las palabras: casa, querer, quizá, color y cuna tienen un sonido igual en la primera sílaba.** Ahora, por ahí mencionó Nahomi una palabra, ¿qué palabra dijiste Nahomi?

En esta sesión la profesora en principio, solicitó a los escolares que nombraran palabras que contuvieran la letra c y el dígrafo qu, realizando luego una lluvia de ideas con las palabras descubiertas (cambio, acabaron, comienza, quiso, costaban, con, costabas y como). Los conceptos que se manejaron en este extracto son: letra c, dígrafo qu y regla del fonema /k/.

Por principio de cuentas, advertí que si se unían las palabras encontradas, con las halladas en la anterior secuencia dialógica (tepezcuintele, querían, costaban, acabarlos, claro, chinameca, amaneció y comienza), hacían falta algunas del texto. No contemplaron, “que”, “hacerlo”, “creo”, “hacer” y “porque”. Esto significaba que no habían sido singularizadas en el proceso de discriminación visual realizado tanto por los discentes como por la docente (Véase Anexo 6).

Percibí que para que se formara un concepto así, era necesario que los niños también abstraieran y singularizaran elementos, considerando a éstos al margen de la totalidad de la experiencia concreta en estaban inmersos, lo cual no sucedió en este caso. Hubo dificultades para formar conceptos genuinos, pues los educandos no presupusieron el análisis y la síntesis mutuamente. Las semejanzas y desemejanzas no permitieron a los alumnos dar ese primer paso hacia la abstracción.

Debajo del texto analizado por los aprendices, había un párrafo que hablaba sobre la regla ortográfica: “las palabras casa, querer, quizá, color, cuna tienen un sonido igual en la primera sílaba, este sonido se puede representar de dos maneras diferentes: con la c y con la qu”. La enseñante leyó una fracción de ella a los alumnos. Con ello pretendió crear un ambiente lingüístico, con sus significados verbales estables permanentes, que guiaran a los educandos a la generalización. Estos por su parte, comenzaban a construir pseudoconceptos, con los significados acabados que reciben de la maestra.

Sin embargo, nuevamente noté que las formas verbales eran discordantes en la construcción del concepto, pues por una parte, pensaban y aplicaban pseudoconceptos y por otra iniciaban en el desarrollo de los conceptos potenciales. Además, el dígrafo qu no se abordó como tal en el PEA.

La RAE (2011) menciona que “se emplea el dígrafo qu ante las vocales /e/, /i/; querer, [kerer], esquema [eskema], quimera [kimera], esquina [eskina]. Como se ve, la u del dígrafo es, en estos casos, un mero signo carente de valor fónico” (pp. 110-111).

Dicho de otro modo, los alumnos aprendieron pseudoconceptos coexistiendo con conceptos potenciales: *letra c* es la que lleva las vocales a, o y u para que suene /k/ y *letra q* es la que necesita la u y luego las vocales i y e, para que suene /k/.

Palabras con la letra c y el dígrafo qu

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español, llevada a cabo por la maestra semiurbana uno, de la colonia periférica, San José del Carmen, de la ciudad de Las Choapas, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos. Los escolares estaban realizando una actividad con el uso de las letras *c* y *q*, con un texto fotocopiado en donde tenían que subrayar palabras que iniciaran con dichas letras.

Extracto 38

Maestra: Así, más o menos... ¡Bueno! Vamos a hacer una serie de ejercicios que les traigo aquí en unas hojitas y al terminar con la..., de resolver esas hojitas nos vamos a dar cuenta si lo que dijimos y si lo que contestamos a las preguntas que se hicieron, si es verdad lo que nosotros conocemos, ¿sí?, a ver... (*Distribuye las hojas de papel entre los alumnos en los*

primeros de la fila para que los corran hacia atrás). Pásale para atrás. Sí, sí... Pásale atrás. A ver..., a mí (vuelve al frente).

Alumno: ¡Uy! ¡Inteligente!

Maestra: ¡Bueno! Vamos a resolver esta hojita primero, dice, ¿qué dice Daniel?

Daniel: Lee el siguiente texto.

Maestra: ¡Ujum! Allí viene un texto, ¿sí? Que van a leer cada uno de ustedes y después de leer el texto, más abajo, vienen otras indicaciones. ¿Qué dice Daniel?

Daniel: Dice: “las palabras casa, querer, quizá, color y cuna tienen un sonido igual en la primera sílaba; este sonido se puede representar en dos maneras diferentes con la **c** y con la **q**.”

Maestra: Adelante, Orlando en la parte de abajo, ¿qué dice? (*Coloca el dedo del niño sobre la línea en la que debe empezar a leer*).

Orlando: Subraya en el texto anterior las palabras que tengan con **c** y con la **q**.

Maestra: ¡Ajá! Bueno, van a leer entonces el texto y van a subrayar las palabras que contengan la letra la letra **c** y **q**... Bien..., pónganse a trabajar.

Alumnos: (*Trabajan sobre el documento que se les entregó mientras la maestra sale un momento del salón*).

Maestra: Primero deben de leer todo el texto.
(*Silencio*).

Alumnos: Lo subrayamos con el marca textos o con...(*Manifiestan algunos*).

Maestra: Con lápiz o con un color también...
(*Silencio*).

Maestra: Me disculpan...
(*Silencio*).

Alumnos: Se iban a subrayar... (*Mencionan algunos*).

Maestra: Sí, las palabras que contengan **c** y **q**, aquí dice.

Alumno: ¡Mmmm!
(*Silencio*).

Maestra: Que contengan... No importa que no comiencen... Nada más el primer ejercicio, ¿ya terminaron?

Alumnos: ¡Ya! (*Exclaman al unísono*).

En este extracto se desarrollaron los conceptos de letra q y el dígrafo qu. Al comienzo, la maestra solicitó a los alumnos que resolvieran los ejercicios que estaban en una hoja impresa, relativos a la escritura de palabras con la letra c y el dígrafo qu. Un estudiante leyó la regla ortográfica para el caso.

Por lo que observé, se estaba trabajando en la clase con pseudoconceptos, pues el significado de la palabra le fue comunicado a los escolares, a través del lenguaje de la docente, que era un lenguaje adulto. Sin embargo, para este predeterminara la línea de desarrollo que seguiría el complejo, para transformarse en un concepto verdadero, requería que aquellos se liberaran de la influencia directiva de la conexión verbal establecida con la maestra y así poder desarrollar el significado de palabras, formando

generalizaciones complejas de acuerdo con sus propias preferencias. Lo anterior requería libertad de pensamiento en ellos.

A continuación, los aprendices subrayaron en la hoja dada, las palabras que contenían la letra c y el dígrafo qu. Pero para ello, primero tenían que leer el texto. Las palabras contenían cualquiera de las dos opciones, la letra c o la letra q, aunque no comenzaran con estas. Aquí, la educadora proporcionó a los discentes los significados acabados de las palabras (letra c y letra q), en torno a las cuales los aprendices construyeron complejos al ir subrayando las palabras. Aquellos se limitaron a realizar una práctica ya establecida por la docente (subrayar).

El significado de las palabras fue encontrado por los escolares en generalizaciones ya hechas por la mentora y en nombres genéricos. Me di cuenta que el pseudoconcepto tenía una doble naturaleza: la equivalencia funcional y el mutuo entendimiento. Los atributos concretos eran incluidos en un solo complejo, el de las palabras con c y q, ya que una cosa determinada, era factible de incluir en diferentes complejos debido a la fuerza de sus diferentes atributos concretos y consiguientemente, tenía varios nombres. En este caso, el nombre que los colegiales usaron para nombrar una cosa dependió del complejo que se activó cada vez que intervinieron.

La RAE (2011) refiere que “la letra c y el dígrafo qu son las grafías genuinamente españolas para representar el fonema /k/, y el uso de una u otra depende del contexto, esto es, de la posición que dicho fonema ocupe dentro de la palabra y, en especial, de cuál sea el fonema siguiente” (p. 110).

A fin de cuentas, en esta sesión dialógica los alumnos aprendieron pseudoconceptos: *letra c* es la que tiene un sonido igual en la primera sílaba, como k en las palabras casa, querer, quizá, color y cuna, *letra q* es la que se escribe qu y tiene un sonido igual a la c en la primer sílaba de algunas palabras y *la regla del fonema k* dice que las palabras casa, querer, quizá, color y cuna tienen un sonido igual en la primera sílaba, este sonido se puede representar de dos maneras diferentes, con la c y con la qu.

Palabras con c y q

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra semiurbana uno, de colonia periférica, San José del Carmen, de la ciudad de Las Choapas, con un grupo de alumnos de 5º y 6º grados de primaria, en una escuela semiurbana tridocente del turno matutino. La profesora y los alumnos estaban trabajando el uso de la “c” y la “q”.

Extracto 39

Maestra: Primeramente vamos a..., llenar este cuadrito que yo se los iba a traer en un papel pero ya no dio tiempo, era para hoy..., pero bueno..., vamos a ver... Que sé que es eso, el uso de la c y la q..., a ver... ¿Quién quiere participar? Aquí...

Alumnos: Que para decir que no se usa este..., la c, sino se usa la q... (Hablan varios).

Maestra: A ver..., vamos a ir anotando sus ideas..., para decir “que”... ¿Así?

Alumno: ¡Ajá! No se usa la c.

Maestra: ¡Ajá!..., a ver..., Lisa.

Lisa: Para decir casa no se usa la q, sino la c.

Maestra: ¡Ujum!..., lo mismo, ¿verdad?... No se usa la..., la c.

Lisa: Q.

Maestra: La q.

Alumno: Para usar la..., para usar la c, nada más sería la a, la e...

Maestra: A ver a ver..., para usar la c, ¿Qué dices?

Alumno: Se usa la a.

Maestra: ¿Seguro?

Alumno: La..., la...

Maestra: (*Complementa*). La a, la e.

Alumnos: ¡No!... ¡No! (*Expresa la totalidad*).

Maestra: ¿La e? A ver..., a ver..., vamos a anotar tus ideas y después vamos a comparar.

Nahomi: La e de César...

Maestra: Escuchen, dejen a Nahomi.

Nahomi: La i...

Maestra: La i... (*Confirma*).

Alumno: La o.

Maestra: (*Confirma*). La o.

Alumna: La e.

Maestra: La e. (*Aprueba*).

Maestra: ¿Ya, no? ¡Hasta ahí!

En esta secuencia la maestra operó con las palabras que contenían las letras q y c, a partir de la unión de vocales. Inició con la palabra “que”, y luego la palabra “casa”. Ella y los alumnos se introdujeron en un diálogo cruzado para saber qué letras

acompañaban a dichas palabras. Los conceptos que se desarrollaron son, letra c y dígrafo qu.

En un principio, la profesora indicó a los estudiantes, que iban a llenar un cuadrito con palabras. Ella misma preguntó y se respondió: “¿Qué es?”, “el uso de la c y la q”. Aquí percibí que el aprendizaje era el uso de la letra c y el dígrafo qu en la escritura de palabras. El significado de la palabra ya estaba dado a los educandos a través del lenguaje adulto de la docente. Las conexiones eran verbales y tenían una influencia directiva en el desarrollo del significado de las palabras. En este caso no hubo libertad de pensamiento en los alumnos.

Los aprendices, por su parte, expresaron que para decir la palabra “que”, no se usaba la letra c, sino la q. Ellos formularon la palabra decir, en lugar de escribir. Hubo también una confusión entre grafema y fonema. Por consiguiente, me percaté que el ambiente lingüístico no presentaba significados verbales estables, ni permanentes, por lo que las generalizaciones de los escolares no tenían despejado el camino que tomarían para formar un concepto (por ejemplo, se dice c, o se escribe c).

Me llamó la atención el hecho de que, los discentes mencionaron que para decir la palabra “casa”, no se usaba la letra q, sino la letra c. Por lo visto, los niños construyeron complejos con los significados acabados de las palabras dadas por la profesora (letra c), sin embargo, era un pseudoconcepto con todas las peculiaridades estructurales, funcionales y genéticas del pensamiento por complejos. Aquí reparé en que en el desarrollo del pseudoconcepto, a los niños lo guiaba la semejanza concreta y visible, pues solo había formado un complejo asociativo limitado a una clase determinada de vínculo perceptivo.

Siguiendo con el extracto, noté que también había una confusión entre lo que decía la discente y lo que afirmaba la docente, pues cuando Lisa indicó que “se usa la q”, ella ya había mencionado anteriormente que era la c. En este caso, el ambiente lingüístico no presentó significados verbales estables ni permanentes que trazaran el camino para las posteriores generalizaciones de los niños. La enseñante no transmitió a los alumnos su forma de pensar de adulto.

La educadora confirmó que para decir “casa”, no se usaba la letra q, pero lo hizo en sentido negativo, que hacía parecer que casa si se escribía con la letra q. No hay una coincidencia práctica de los significados de las palabras entre la maestra y los alumnos, por lo que no puede haber entendimiento mutuo. Las palabras no significan lo mismo. Esto me hizo darme cuenta que, en el pensamiento pseudoconceptual, los estudiantes no elegían el significado de sus palabras. Por ello, no había una equivalencia funcional de conceptos y pseudoconceptos que aseguraran el éxito en el diálogo entre alumnos y maestra.

Luego apareció otra confusión entre los estudiantes, cuando éstos dijeron que para usar la letra c en las palabras requerían las vocales a y e. A lo que la profesora los cuestionó sobre si estaban seguros de ello. Es cuando reparé que, no se daba el entendimiento funcional, ya que el grupo de sonidos no lograba ser en los escolares, un portador de significado y por tanto, no se favorecía la formación de conceptos.

Los aprendices por su parte, dudaron en si la letra c se acompañaba efectivamente de las vocales mencionadas ya, aunque luego ellos mencionaron las correctas. La mentora confirmó verbalmente cada vez que decían una letra que sí era correcta. Los pupilos nombraron las letras i, e y o. Aquí advertí que, antes de que los niños alcanzaran el estado de concepto maduro, una palabra era capaz de sustituir funcionalmente el concepto, sirviendo de instrumento de entendimiento mutuo entre la gente (docente-discentes).

Al final, es la educadora quien señaló que no había más vocales para unir la letra c. Entonces comprendí que, los significados verbales tal y como lo percibían los escolares, se referían a los mismos objetos que la profesora tenía en mente, sin embargo, ante los significados verbales, los niños pensaban de un modo diferente, por medio de operaciones mentales distintas. El pseudoconcepto desempeñaba un papel fundamental en el pensamiento realista del niño y era importante como eslabón de transición entre el pensamiento por complejos y la formación de pseudoconceptos.

En resumidas cuentas, los alumnos aprendieron pseudoconceptos: *letra c* es la que se usa con la a, e, i, o, para que suene k y *letra q* es la que no usa la c para que suene k.

Palabras con c y q

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra rural uno de la ranchería San Juan de Ulúa, del municipio de Las Choapas, con un grupo de alumnos de 4º, 5º y 6º grados en una escuela primaria bidocente, del turno matutino. La profesora y los alumnos estaban haciendo una actividad con palabras que se escriben con c y q.

Extracto 40

Alumnos: Quento, [kuento] quento [kuento] la otra es quento,... cuento... quento... quento... quento.

Maestra: ¿La leyeron?

Alumnos: (*Gritan todos*) ¡Ya! ¡Dice quento!

Maestra: A ver..., aquí terminaron primero, ¿a ti qué te dijeron?

Alumnos: ¡Quento! (*Inaudible*).

Maestra: Quento.

Alumnos: (*A gritos, en conjunto*). ¡Quento! ¡Quento! ¡Quento!

Maestra: Quento y, ¿acá?

Alumnos: ¡Cuento! (*Exclama el grupo completo*).

Maestra: Cuento.

Alumnos: ¿Viste de dónde lo saqué? (*A otro alumno*).

Maestra: A ver..., lo vamos a pegar acá. (*Caminando por el salón hasta llegar al pizarrón*).

Alumnos: (*Pegan en el pizarrón sus hojas*).

Maestra: (*Se mantiene a un lado del pizarrón y les ayuda*).

Alumno: ¡Ya póngala! (*Le grita a una alumna*).

Maestra: La cinta, ¿ya la tienen chicos? A ver..., vean bien las palabras que acabamos de poner. (*Corta con los dientes un trozo de cinta*).

Alumnos: (*Gritan varios*). ¡Profe, ¡profe!

Maestra: (*Les da instrucciones de cómo pegar pero son inaudibles, sólo se observa el lenguaje corporal*).

Alumnos: (*Regresan a sus lugares*).

Primeramente, la maestra en esta secuencia llevó a cabo una actividad con sus alumnos sobre la escritura de la palabra *cuento*. Para ello, mostró dos láminas con la palabra “quento” y “cuento”. Los alumnos debían escoger la palabra correcta. Los conceptos que se abordaron son letra c y dígrafo qu. Después, la profesora presentó a los estudiantes dos palabras: quento y cuento. La pronunciación era semejante, pero al señalarlas, hizo notar la diferencia de escritura y pidió que estos las leyeran nuevamente

En este caso, observé que los discentes trabajaban con un pseudoconcepto, pues establecían vínculos y relaciones entre grafías y sonidos (grafemas y fonemas). El pensamiento complejo en los niños comenzaba a unificar las impresiones dispersas, organizando por grupos los elementos aislados de la experiencia, asentaba así, las bases de posibles generalizaciones posteriores.

Los pupilos leyeron las palabras y las pronunciaron igual: (kuento). Dieron la misma sonoridad a las palabras, pero las diferenciaron, pegándolas por separado. Para formar el concepto, los alumnos abstraieron y singularizaron elementos, considerándolos extraídos al margen de la totalidad de la experiencia concreta en que estaban inmersos (quento-cuento). Me fijé que, el primer paso hacia la abstracción se daba cuando los niños agrupaban objetos que presentaban una máxima semejanza. Para aquellos, incluso los objetos que mostraban una máxima desemejanza, eran desemejantes en algunos aspectos (quento-cuento).

Los discípulos pegaron la palabra cuento en la parte del pizarrón donde iban las palabras escritas correctamente. La mentora les solicitó que vieran bien las palabras pegadas. Advertí que, este era un primer intento de abstracción, el cual no resultaba evidente como tal, porque los escolares abstraían todo un grupo de rasgos sin distinguir. Se basaban en una impresión vaga y general de la semejanza de objetos. Sin embargo, con la abstracción se quebraba el carácter global de la percepción de aquellos. Era cuento o quento, no había más opciones. Atendí que los atributos de un objeto en los niños (quento-cuento) eran divididos en dos partes, a las que se prestaba una atención desigual, marcaban el inicio de una abstracción, la cual era positiva y negativa al mismo tiempo.

La RAE (2011) señala que “el hecho de que la letra q apareciese siempre en latín seguida de u explica el dígrafo qu en el sistema gráfico del español, que aprovechó esta combinación de grafemas latinos para representar el fonema /k/ ante las vocales /e/, /i/, aunque con la diferencia esencial... de que la u del dígrafo español no representa sonido alguno” (p. 111).

En definitiva, en este extracto, los alumnos aprendieron conceptos inicialmente abstractos: *letra c* es la que suena k, igual que la qu como en cuento y *letra q* es la que suena igual que en cuento.

En conclusión, en esta categoría hallé que, de acuerdo a los extractos analizados de las cuatro maestras (rural uno, urbana uno, semiurbana uno y urbana 3), los alumnos estaban entre la quinta etapa (pseudocconceptos) del pensamiento en complejos y la segunda etapa (conceptos potenciales) de la tercera fase de la abstracción (Vygotsky, 1986).

En esta categoría no encontré evidencias de la cuarta etapa del pensamiento complejo difuso. En cambio, me fijé en que se formaron muchos pseudocconceptos: (*letra c* es la que suena con k, *letra v* es la que se llama uve, *letra q* es la que suena k en palabras como querían) los cuales estaban compuestos por una serie de objetos concretos que por sus características se manifestaban en generalizaciones formadas en la mente de los alumnos, que aunque fenotípicamente se asemejaban al concepto del adulto, psicológicamente eran muy diferentes del concepto propiamente dicho.

Asimismo, advertí que se desarrollaron conceptos inicialmente abstractos (*letra k* es la k de kilo, *sílaba ca* es la que llevan al principio palabras como casa, cadena y caballo) cuando los alumnos agrupan objetos que presentan la máxima semejanza en función a algunos atributos. Por otro lado, en esta categoría aparecieron algunos conceptos potenciales coexistiendo con pseudocconceptos: *letra c* es la que lleva las vocales a, o y u para que suene /k/’ y *letra q* es la que necesita la u y luego las vocales i y e, para que suene /k/’.

Atendí el hecho de que en los conceptos potenciales, los alumnos destacaban un grupo de objetos unidos por un solo atributo común. Estos cohabitaron con los pseudocconceptos, porque en el pensamiento de los adolescentes coexistían diferentes formas genéticas, lo cual no era una excepción, sino más bien una regla del comportamiento de ellos.

Por lo que respecta a las incongruencias encontradas en las categorías anteriores, éstas también estuvieron presentes aquí, por ejemplo el dígrafo qu, el cual no es conceptualizado así por el programa de estudios, ni por las maestras.

G) Mayúsculas y minúsculas

Esta categoría se refiere a las letras que componen el alfabeto de la lengua española y a su clasificación en mayúsculas y minúsculas, que agrupadas en un orden determinado, sirven para representar el lenguaje que sirve de comunicación. La letra mayúscula es la que en relación a la minúscula tiene mayor tamaño y por lo general distinta forma y viceversa la minúscula tiene menor tamaño.

Como contenido de aprendizaje está incluido en el componente de reflexión sobre la lengua y el ámbito de estudio. Se trabaja desde el primer grado, pero es en segundo cuando se induce a los alumnos a que descubran los usos de la letra mayúscula. El tipo de conocimiento involucrado en este contenido es declarativo y procedimental. Los alumnos deben recordar y recuperar el uso adecuado de las mayúsculas en un texto.

La RAE (2011) dice al respecto que “como ocurre en todas las lenguas que emplean en su escritura el alfabeto latino, las letras de nuestro abecedario pueden adoptar dos configuraciones distintas, minúscula y mayúscula” (p. 442).

Asimismo, la RAE establece que:

El uso distintivo de minúsculas y mayúsculas, es una convención estrictamente gráfica, qué solo se da en algunos sistemas de escritura y carece de correlato en el plano fónico. Las letras mayúsculas representan los mismos fonemas que las minúsculas correspondientes. Se trata de variantes formales de un mismo grafema, por lo que su equivalencia oral es idéntica (Real Academia Española, 2011, p. 445).

A continuación, presentaré siete extractos de diálogos de clases de tres maestras: rural dos, semiurbana dos y urbana uno. En ellos observé el trabajo con palabras con mayúsculas y minúsculas, el uso de la letra manuscrita, palabras con mayúscula inicial y mayúsculas en nombres propios.

Palabras con minúsculas y mayúsculas

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra rural dos de la ranchería Los Cerritos, del municipio de Chinameca, con un grupo de alumnos de ambos sexos, de sexto grado, de una escuela del turno matutino. Aquí los alumnos elaboran de manera individual una carta y con ella se introduce el concepto de mayúscula.

Extracto 41

Maestra: A ver..., vamos a regresar. ¡Aquí! Apreciado doctor, doctor Jiménez o estimada arquitecta Rodríguez sea lo que sea, nosotros conocemos a esas personas y les extendemos un sentimiento. A ver...

Alumno: (*Lee*). También que cuando escribimos completo el título del destinatario deberemos hacerlo en letra **may**..., **minúscula**..., salvo que inicie el texto con señor o juez o se trate de una abreviatura Dr.

Maestra: De alguna abreviatura de...

Maestra: Ahí va..., me regreso o, ¿Se fijaron? Doctor...

Alumnos: ¡Doctor! (*En coro*).

Maestra: Doctor, ¿de qué color está? Perdón... ¿Con qué letra empieza?

Alumnos: (*Dicen todos*). Con mayúscula.

Maestra: Aquí, aquí me equivoqué, pérenme, pérenme, pérenme, no... ¿Con qué letra? ¿**Mayúscula** o minúscula?

Alumnos: **Mayúscula**, minúscula. (*Hablan varios*).

Maestra: Señor con qué letra.

Alumnos: (*Exclaman al unísono*). ¡**Mayúscula**!

Maestra: Juez.

Alumnos: ¡**Mayúscula**! (*Todos hablan*).

Maestra: Otro..., por cierto... ¡Sigue leyendo!

Edy: (*Lee*). “Por cierto, que se trata de una mujer, debe usarse el **género femenino** que le corresponde: contadora, arquitecta con ex..., con excep..., con excepción de juez, que se usa tanto para el género masculino como para el femenino”.

Maestra: Y, ¿cómo sería doctor? ¿Cómo sería una mujer?

Alumnos: Doctora. (*Contestan pocos*).

Maestra: ¡Eh! No tan fácil, ¿a ver?

Antes que nada, la maestra trabajó el uso de mayúsculas y minúsculas en la redacción de una carta. Este contenido se aborda desde primer grado, por lo que no era nuevo para los alumnos, pero es hasta segundo, cuando ellos deberían descubrir el uso de las letras mayúsculas, prosiguiendo su empleo hasta sexto. La maestra retomó en este caso, el tema de la carta y dedicó especial atención, al empleo de las mayúsculas en el

texto. Los conceptos que se abordaron son, letra mayúscula, letra minúscula, abreviatura y género.

La docente intentó inducir a los estudiantes para que comprendieran el concepto de mayúscula y minúscula, sin embargo, ella misma no tenía bien formado el concepto en su mente y presentó dudas y confusiones para explicitar a sus pupilos el concepto acabado. Aquí reparé que ella tenía un pensamiento complejo, pues aún como adulto recurría a menudo al pensamiento complejo cuando se expresaba en términos conceptuales.

Los aprendices por su parte, se confundieron cuando escribieron el nombre del destinatario: “Deberemos hacerlo con letra may..., minúscula”, dijeron. Ante esta situación, ellos encontraron difícil la tarea de definir los conceptos de mayúsculas y minúsculas, primero, porque el ambiente lingüístico en que se estaba desarrollando la sesión no presentaba significados verbales estables ni permanentes, que pudieran mostrar el camino de las generalizaciones; y segundo, la enseñante no estaba proporcionando a los educandos los significados acabados de las palabras, en torno a los cuales, estos podrían construir pseudoconceptos. Me di cuenta entonces que se estaba ante un pensamiento complejo, que no llegaba al pseudoconcepto, sino más bien era difuso, basado en impresiones vagas e inestables (puede ser mayúscula o minúscula).

Por consiguiente, la maestra hizo explícita una de las reglas para escribir mayúsculas, pero en sentido negativo, es decir, mencionó una excepción, para justificar el por qué iban a utilizar mayúscula en esa parte de la carta: “Salvo que inicie el texto con señor o juez o se trate de una abreviatura Dr.”. Por cierto, las dos excepciones eran incorrectas según la RAE.

Efectivamente, la mentora tuvo razón en parte con su comunicación verbal, pues los tratamientos van con minúsculas. Las abreviaturas de estos se deben escribir siempre con mayúscula inicial. Asimismo, debería ir con mayúscula la palabra que se escribe tras la fórmula de encabezamiento o saludo de una carta, pero la docente se dejó llevar por los usos y costumbres de la lengua e hizo excepciones erróneas.

A todo esto, noté que los educandos trabajaban simultáneamente con los conceptos de letra, letra mayúscula, letra minúscula y abreviaturas. Todos ellos, en forma de pseudoconceptos. Los niños se guiaban para ello, en la semejanza concreta y visible de los elementos, formando un complejo asociativo. Luego establecían un vínculo mayúscula-abreviatura-género, que por cierto, no tenía tanta relevancia, pues no quedaba claro el papel de la palabra género, en todo este proceso de escritura con mayúsculas y minúsculas. No había una relación dinámico-causal que generara el pseudoconcepto en los aquellos.

La RAE (2011) refiere al respecto “que las abreviaturas en tratamiento sólo deben usarse cuando anteceden al nombre propio” (p. 569).

A fin de cuentas, los alumnos aprendieron los pseudoconceptos: *letra mayúscula* es la que sirve para escribir abreviaturas de títulos en los destinatarios de una carta, y las palabras señor y juez; *letra minúscula* es la que se usa cuando se usa completo el nombre del destinatario de una carta; *abreviatura* es el uso de menos letras en un título como en doctor; *género* es el femenino y el masculino, se usan en las profesiones los dos, excepto para juez.

Palabras con mayúscula y minúsculas

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español, llevada a cabo por la maestra rural dos de la ranchería Los Cerritos, del municipio de Chinameca, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, en un salón de una escuela primaria matutina suburbana. La profesora y los discentes trabajaban en la elaboración de las partes de una carta, recalcándose el uso de la mayúscula en forma individual.

Extracto 42

Maestra: ¿Quieres seguir leyendo Marcelo?, o ¿alguien más? A ver... Dayani. A ver..., permíteme, ¿ya lo puedo mover?

Alumnos: ¡Yaaa!... ¡No!... ¡Yaaa! (*Exclaman algunos*).

Maestra: ¡Ahí va!... Primero...

Dayani: (*Lee*). “La fecha de una carta personal: el mes se escribe con **min**..., **minúsculas** y antes del año se anota la preposición “de”, en esta ocasión solo añadir...”.

Maestra: (*Anticipa la lectura*). Añadiremos...

Dayani: (*Continúa leyendo*). Añadiremos el nombre de la población desde la que se remite la carta, por el uso y la costumbre, la fecha se escribe en la parte superior derecha de la carta, ya sea “manoescrita” o máquina.

Maestra: ¡Javier! Importante. (*Sigue anticipando la lectura*).

Dayani: Importante. Si escribes de forma manu...

Maestra: Manuscrita.

Dayani: Manuscrita, no deberás de utilizar más que color de tinta negra o azul.

Maestra: A ver... ¡Alto ahí!... ¿De qué color le pido sus apuntes?

Alumnos: Negro o azul. (*Pocos contestan*).

Maestra: ¡Ah! ¿Ok?

En este extracto se desarrollaron los conceptos de minúscula, preposición, letra manuscrita y mayúscula. En un principio, la maestra habló de una regla para el uso de mayúsculas, referida al temporalidad como son los meses, que textualmente dice “los sustantivos que designen a los días de la semana, los meses y las estaciones, sea cual sea el calendario escolar, deberán escribirse con minúscula, ya que se consideran nombres comunes aunque designen elementos únicos dentro de una serie” (Real Academia Española, 2011, p. 502).

Observé en este caso que había un pseudoconcepto, pero sin proceso formativo sujeto a una evolución. En primer lugar, noté que las líneas en que se desarrollaba un complejo en los alumnos no estaban predeterminadas por el significado que una palabra dada tiene ya en el lenguaje de los adultos, esto ocurría así, por que la profesora desconocía realmente las reglas ortográficas del uso de mayúsculas, incluso en un momento del diálogo, confundió el tema de las mayúsculas con el de las preposiciones.

En segundo lugar, me fijé que el ambiente lingüístico, no proporcionaba los significados verbales estables ni permanentes, por lo que el camino que tomaban las generalizaciones en los alumnos era difícil e incierto. La construcción de pseudoconceptos no se estaba dando, pues los educandos no recibían significados acabados de las palabras.

Entendí que la perspectiva del pseudoconcepto en los estudiantes no coincidía en nada con el concepto adulto manejado por la educadora. A pesar de ello, los niños formaban los pseudoconceptos con todas las peculiaridades estructurales, funcionales y genéticas del pensamiento por complejos, por lo que eran idénticos en su contenido a

una generalización, que podría haber sido formada mediante el pensamiento conceptual del adulto.

La RAE (2011) señala con respecto a las mayúsculas que “las letras representan una serie de rasgos formales característicos que nos permiten distinguir unas de otras. Además, cada una de ellas puede adoptar en muchas lenguas, entre ellas, dos configuraciones diferentes, minúscula y mayúscula, cuyo uso se distribuye de acuerdo con pautas específicas para cada lengua” (p. 62).

En conclusión, los alumnos aprendieron en este extracto, varios pseudoconceptos: *mayúscula* es la letra que se usa para escribir el nombre de una población, al escribir una carta personal; *minúscula* es la letra con la que se escribe el mes y la preposición de, en una carta; *letra manuscrita* es la escritura a mano utilizando color de tinta negra o azul, en una carta; *preposición* es la palabra que va antes del año en la escritura de una carta personal.

Palabras con mayúsculas

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra rural dos de la ranchería, Los Cerritos, del municipio de Chinameca, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, en un salón de clases de una escuela primaria matutina. Los alumnos estaban elaborando de forma individual una carta.

Extracto 43

Maestra: Aquí tiene que quedar... ¿Cómo se llama el rancho que tienen ustedes?, rancho Las Palomas, del municipio, ¿cómo? ¿Qué municipio es aquí?

Alumnos: ¡Chinameca! (*Contestan al unísono*).

Maestra: Chinameca, coma, Veracruz, rancho Las Palomas del municipio

Alumnos: (*Hablan varios*). Chinameca.

Maestra: Chinameca..., aquí le ponemos, **coma, Ver.** Veracruz abreviado, **punto y coma,** a 4 de diciembre de 2008. Eso, ¿si lo hicieran? ¿Si escribieran en su rancho? Ahí, desde el rancho... ¿Listos?... ¡Muy bien! ¿Quién quiere leer?

Alumnos: ¡Yooo! ¡Yo profaa! ¡Yo maestra! (*Varios exclaman en voz alta*).

Maestra: A ver..., Rubí, primero...

Alumnos: ¡Hala, profa! (*Algunos expresan su inconformidad*).

Rubi: (*Inaudible*).

Maestra: (*Anticipa la lectura*). Persona ¿A quién?

Rubi: Persona a quien se dirige la carta después de la fecha escri..., escribimos el nombre de la persona a quien se dirige la carta, las formas más usuales son...

Maestra: ¿Hay dos formas?

Rubi: (*Continúa leyendo*). Formal e informal. Apreciado señor Jiménez.

Antes que nada, en esta sesión dialógica, observé que la maestra trabajó con el empleo de letras mayúsculas y minúsculas cuando escribían el texto de una carta en un ambiente lingüístico favorecedor a la formación de éstos compuestos, pues se habló de lugares, ciudades y estados. Sin embargo, me fijé que operaba con ellos verbalmente, no de forma práctica. Por cierto, los conceptos que se manejaron son, mayúsculas, abreviaturas y minúsculas.

La profesora no les dijo a los estudiantes cómo se escribían dichas palabras ni los cuestionó sobre su uso. Ella dio por hecho que ellos las habían comprendido y las podían aplicar en cualquier momento, desaprovechaba así, varias oportunidades para el trabajo con la formación de conceptos, por ejemplo, la aplicación por parte de los aprendices para que utilizaran dichos conceptos en situaciones concretas, a una nueva serie de objetos o circunstancias en que los atributos sintetizados pudieran ser utilizados.

También noté que el mutuo entendimiento entre la docente y los discentes no tenía lugar, por lo tanto no había funcionalidad, la cual hubiera sido interesante atender desde el punto de vista del pensamiento pseudoconceptual. En realidad, lo que se presentaba era una falsa ilusión de entendimiento mutuo: La maestra pensó que tenía bien formado el concepto y los alumnos también. Por tanto, la aplicación consistía en un proceso mecánico de transferencia, en donde los pupilos pensaban y actuaban como la mentora.

La RAE (2011) al respecto menciona que “en los nombres geográficos, los sustantivos genéricos que suelen proceder al término específico, esto es, palabras como ciudad, río, mar, océano, sierra, cordillera, cabo, golfo, estrecho, etc., actúan normalmente como meros clasificadores y por lo tanto, deben escribirse con minúscula” (p. 42).

Por último, los alumnos aprendieron un concepto difuso como, *minúscula* es la letra que se usa para redactar una carta; algunos pseudoconceptos, *mayúscula* es la letra que se inicia en los nombres de lugares, las abreviaturas y nombres de personas a las que se dirige una carta; *abreviatura* es quitar letras a una palabra como en Veracruz.

Las mayúsculas

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana uno del centro de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos. Los discentes revisaban unos ejercicios sobre el uso de mayúsculas, en las libretas de tareas.

Extracto 44

Maestra: No, pero yo no quiero esa... ¿Y las palabras?... (*Revisa otra libreta*). Tiene que ser **mayúscula** cuando iniciemos a escribir, tema, fecha. ¿Dónde está la tarea?... (*Le revisa a una niña*). ¿Cómo se llama esta tarea? ¿Qué hiciste aquí?

Alumno: La descripción.

Maestra: Entonces, hay que ponerle... (*Le llama la atención a un niño*). ¡Oye! ¿Qué haces con eso?... ¿Hay agua ahí?... peces, herbívoros. ¿Ésta es la de Sor Juana Inés? ¿Qué número eres?

Alumna: Diecinueve.

Maestra: Ésta es la que debe de ir al...

Alumno: Al portafolio.

Maestra: (*Revisa la tarea de un niño*). Sí, la encontraste en internet. ¿La rayuela? ¿Qué características tiene esa novela? Dígame su número.

Alumno: Dieciséis.

En este extracto de diálogo, en principio, la maestra revisó los cuadernos de tareas y los aspectos que eran sujetos de escritura inicial con mayúscula. Observé la aplicación de ciertas reglas internas para redactar, a nivel de salón de clases únicamente. La docente notó que el escolar había escrito minúsculas en lugar de mayúsculas y lo incriminó, “y las palabras”, le dijo. Mediante el discurso verbal, la profesora le dio el significado acabado de la regla interna: “Tiene que ser mayúscula cuando iniciemos a escribir tema y fecha”, mencionó. A propósito, el concepto que se trabajó es la mayúscula.

En este caso, advertí que al no existir la aplicación de la mayúscula como tal en las partes del texto, este concepto no estaba todavía formado en la mente del niño, pues

no lo usaba correctamente. Por otra parte, el hecho de ser una regla interna del salón, llevaba a la formación de un pseudoconcepto, desarrollado a la luz del entendimiento mutuo entre la docente y los discentes.

La RAE (2011) menciona que “la mayúscula al comienzo de cada enunciado apoyada por la puntuación, es una marca visual muy útil, que permite captar a simple vista la estructura interna de los textos” (p. 450).

En pocas palabras, en este extracto los alumnos aprendieron un pseudoconcepto, *mayúscula* es la letra con la que se inicia la escritura del tema y fecha en la libreta de tarea.

Mayúsculas al inicio

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra semiurbana dos, de la congregación Las Barrillas, municipio de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado de ambos sexos, en una escuela semiurbana del turno matutino. Los discentes están trabajando con una biografía, en donde revisaba el uso de la mayúscula al inicio de un enunciado.

Extracto 45

Maestra: Sí, campesino porque trabaja en el campo y ama de casa porque se queda en casa. Al inicio, siempre con **mayúscula**. (*Continúa leyendo los datos*). Alejandra..., estudia actualmente sexto, ¿si lo quieres escribir?, o con número: primero, segundo, tercero, etcétera...

Alumnos: (*Murmurando en las diversas áreas del salón, incomprensible*).

En esta secuencia dialógica, la maestra leyó un texto, luego dio tres conceptos explícitos, el de campesino, el de ama de casa y el de la mayúscula, cuando dijo: “Al inicio siempre con mayúscula”. Los tres fueron dados como significados acabados en un aparente entendimiento con los estudiantes. Noté en este caso, que el entendimiento mutuo entre los discentes y la docente, creó la ilusión de que el punto final en el desarrollo del significado de las palabras coincidía con el punto de partida. Esto sucedió con la noción de mayúscula como “algo que va siempre al inicio”, la cual pasó de complejo asociativo a pseudoconcepto.

Lo cierto es que los niños pueden aprender muy pronto, un gran número de palabras que significarían lo mismo para ellos que para el adulto, como por ejemplo, el uso de la mayúscula al inicio de la escritura de una oración. No obstante lo anterior, no estaba claro para la enseñante, quien repitió en voz alta para que los aprendices lo tuvieran presente: “Al inicio siempre con mayúscula”. Estos por su parte, por imitación iniciaban un proceso de formación de pseudoconceptos.

Pude darme cuenta que la mayúscula en su morfología no era un concepto acabado desde el principio en los niños, a pesar de que éstos estaban en contacto con circunstancias en donde había mayúscula inicial, en palabras, enunciados o textos completos. Por consiguiente, en este caso, los discentes estaban aprendiendo pseudoconceptos.

La RAE (2011) establece al respecto que “se escriben con mayúscula inicial exigida por la puntuación... la primera palabra de un escrito o la que aparece después de que pueda estar precedida de un signo de apertura de paréntesis, comillas, interrogación o exclamación”. (pp. 450-451).

Brevemente, los alumnos aprendieron un pseudoconcepto, *mayúscula* es la letra que va al inicio de la escritura.

Uso de mayúscula

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra rural dos de la ranchería, Los Cerritos, del municipio de Chinameca, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, de una escuela primaria rural de organización completa. Los discentes estaban redactando textos biográficos en los cuales se empleaba el uso de mayúsculas en siglas.

Extracto 46

Alumno: Ya no me entra.

Maestra: Abajo, escríbalo.

Alumno: ¡Ay! No se puede.

Maestra: Un mundo en el que brillará la paz. (*Escribe en el pizarrón lo que dijo*). Lo voy a poner con **mayúsculas**, muchachos. ¿Cuáles son las organizaciones sociales? ¿Cuál sería? Tiene tres siglas.

En este extracto se trabajaron los conceptos de mayúsculas y siglas. El caso es que, la maestra se refirió a la Organización de las Naciones Unidas cuyas siglas son ONU; ella manifestó que iban con mayúscula, sin embargo, no mencionó el por qué. Observé que los estudiantes estaban formando pseudoconceptos, pues el concepto estaba siendo dado en forma de significado acabado por la docente. No eran aquellos lo que lo formaron a voluntad.

En este caso, advertí que el significado de las palabras, eran dados a los niños en su conversación con la profesora. Fue el habla de esta lo que proporcionó a los estudiantes, en forma acabada, todos los elementos del concepto de escritura de siglas con mayúsculas.

Los aprendices, por su parte, formaron a partir de un grupo de palabras abreviadas en siglas, la noción de que se escribían con mayúsculas. Sin embargo, me di cuenta de que no eran libres cuando aplicaban una palabra a varios objetos, pues era la educadora quien lo decía todo y lo reafirmaba escribiéndolo. Hubo una direccionalidad verbal por parte de esta.

La RAE (2011) establece que como ocurre en otras lenguas, “las mayúsculas se emplean también en nuestro sistema ortográfico para formar siglas, abreviaciones constituidas por las letras iniciales de los elementos que integran ciertas expresiones complejas, por lo general nombres de entidades o denominaciones fijas propias de la terminología de distintos ámbitos” (p.509).

Los alumnos, en definitiva, aprendieron los pseudoconceptos: *mayúsculas* son las letras que se escriben en una sigla y *sigla* es juntar las letras con las que empieza las palabras y escribirlas con mayúsculas.

Las mayúsculas

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra semiurbana dos, de la congregación Las Barrillas del municipio de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, en una

escuela primaria del turno matutino, trabajando con el texto de una biografía redactada colectivamente en el pizarrón donde hay múltiples ejemplos del uso de mayúsculas.

Extracto 47

Alumna: (*De pie leyendo*). La biografía: Jonathan Fernández Hipólito nació el 21 de marzo de 1998, en Minatitlán, Veracruz. Su mamá se llama Madai Hipólito Azamar, su papá José Fernández Serrano. Trabaja en el Diario del Istmo. Él es el segundo de la familia. Su hermano es Ismael Fernández Hipólito. Su mejor momento fue conocer a sus mejores amigos, que son: Carlos, Arcet, Santiago, Roque, yo y Luz Carolina, que conoció en la escuela Benito Fentanés. Entró y nada más estudio primero, segundo y hoy en día, cursa el sexto grado de primaria.

Maestra: A ver..., le damos un aplauso.

Alumnos: (*Todos aplauden*).

Maestra: Solo un comentario: por ejemplo, ella escribió “y yo”, ¿y si eso lo hubiese leído... Eduardo? ¿Quién hubieran pensado que es ese “yo”?

Alumnos: (*Responden todos*). ¡Él!

Maestra: ¿Sí?, la biografía no se escribe personalizada, se tiene que escribir tu nombre, va en tercera persona..., no se dice “y yo”..., se dice “y Nallely”, ¿sí?..., a ver..., este.... Cristopher. (*Dirigiéndose al alumno*). Nada más eso corrige por favor...

Alumno: (*De pie leyendo*). Angélica de los Ángeles Pérez Hernández... María de los Ángeles Pérez Hernández nació el 17 de enero de 1998 en el ejido de Las Barrillas, su papá Florentino Alemán y Concepción Pérez Rodríguez. Ella tiene tres hermanos: Yolanda, Manuel y César; y estudian. Ella quiere seguir estudiando para salir adelante.

Maestra: Un aplauso para Cristopher.

Este caso es un ejemplo de una sesión en donde se trabajaron palabras que se escribían con mayúscula al inicio, pero que no fueron explicitadas por la maestra como una convencionalidad. Se perdió con ello la oportunidad de trabajar la mayúscula, tanto como concepto potencial, como en su versión de pseudoconcepto. La maestra obvió toda relación dialógica sobre el caso, pensando que las palabras con mayúscula eran conceptos ya formados en los aprendices. El concepto a desarrollar aquí, obviamente, es la mayúscula.

Los conceptos que se manejaron fueron el uso de mayúscula en nombres propios, ciudades y estados. Sin embargo, el significado de las palabras no se le proporcionó a los niños en sus conversaciones con la profesora, pues ésta nunca se refirió al uso de las mayúsculas. El habla de ella presentó a los escolares, en forma

acabada, los elementos del complejo, pero los significados estaban tan acabados, que ni los mencionó.

Los estudiantes encontraron series de cosas agrupadas de antemano e incluidas bajo el mismo nombre genérico, es decir, palabras cuya escritura aparecían con mayúsculas. Sin embargo no incluyeron espontáneamente una palabra dada en uno de esos grupos genéricos. Por lo tanto, observé que no existía una libertad cuando aplicaban una palabra a varios objetos.

También advertí que los educandos se limitaban a seguir con la práctica ya establecida por los adultos. Aparentemente, el concepto no explícito por la enseñante y los educandos, denotaba una coincidencia entre el pensamiento en complejos de ambos. En realidad, me di cuenta que no hubo un avance en la formación de conceptos verdaderos, sino únicamente a nivel de pseudoconceptos.

La RAE (2011) indica que la función principal de la mayúscula en español es la de la distinguir el nombre propio del nombre común “los nombres propios son sustantivos o grupos nominales creados específicamente para designar y referirse a seres únicos, ya sean animados o inanimados: personas, animales, lugares geográficos, instituciones, obras de creación, acontecimientos, etc.” (p. 455).

Asimismo la RAE establece que “el nombre de pila, que es la parte del nombre complejo de una persona que antecede a sus apellidos, se escribe siempre con mayúscula inicial, tanto si se trata de su forma original y plena como si es un hipocorístico...cuando un nombre de pila incluye preposiciones o artículos, estos se escriben con minúscula inicial” (Real Academia Española; 2011, p. 466).

Con respecto a la escritura de apellidos se menciona que “los apellidos se escriben asimismo con mayúscula inicial... si un apellido español comienza por proposición, o por preposición o artículo, éstos se escriben con minúscula cuando acompañan al nombre de pila” (Real Academia Española, 2011, p. 467).

En suma, los alumnos aprendieron un pseudoconcepto, *mayúscula* es la letra inicial de nombres propios, apellidos, ciudades, estados y siglas.

En resumen, en la categoría de mayúsculas y minúsculas, los extractos de diálogos que analicé de las maestras (rural dos, urbana uno y semiurbana dos) me mostraron que los alumnos se encontraban entre la cuarta (complejo difuso) y quinta etapa (pseudoconceptos) de la segunda fase del pensamiento complejo, en el proceso de formación de conceptos, según Vygotsky (1986).

Hallé un tipo de pensamiento por complejo difuso, *minúscula* es la letra que se usa para escribir una carta, en donde los alumnos asociaron cosas ajenas a su conocimiento práctico, pero lo hicieron mediante atributos que resultaban vagos, difusos e indeterminados. Me di cuenta de que la mayor parte de los conceptos formados en las clases únicamente llegaron al nivel de pseudoconceptos: *letra mayúscula* es la que va al inicio de la escritura, *letra mayúscula* es la letra con la que se inicia la escritura del tema y fecha, *letra manuscrita* es la escritura a mano utilizando color de tinta negra o azul en una carta.

También advertí que no se formaron conceptos a nivel de la tercera fase, donde estuviera presente la capacidad de abstraer, de considerar por separado los elementos constituyentes. Así, no hubo conceptos inicialmente abstractos, ni conceptos potenciales y tampoco conceptos verdaderamente formados, con una serie de atributos que se abstraieran y se sintetizaran de nuevo, dando lugar a una síntesis abstracta. Finalmente, entendí que el pensamiento complejo en los adultos todavía subsistía, por consiguiente podía influir negativamente en el desarrollo conceptual natural de los niños, al excederse en la direccionalidad verbal o no estar presente en ella.

H) La conjunción

Esta categoría se refiere al conocimiento y uso de palabras conectoras o enlaces también llamadas nexos o relacionantes y son aquellas palabras que sirven para unir términos, sintagmas, oraciones o partes de un discurso. Dichos enlaces pueden ser conjunciones, preposiciones y adverbios con sus correspondientes locuciones.

Desde cuarto grado se trabaja la comprensión y uso de conectivos con el propósito de que los alumnos los comprendan al leer y los utilicen al escribir. Los niños

de cuarto, quinto y sexto grados usan ciertas palabras para relacionar ideas en un texto (en las oraciones o párrafos que los conforman). Este conocimiento y uso de las palabras conectoras les permite comprender a su vez, lo que leen y están en posibilidades de escribir textos más claros y eficientes.

Los conectores que se trabajan en el sexto grado son las conjunciones y las preposiciones. En el caso de las primeras, se abordan las conjunciones, “y”, “o” y la “ni”; se espera que los estudiantes las empleen para relacionar oraciones afirmativas y negativas.

La Real Academia Española (2010) dice que las conjunciones “constituyen una clase de palabras invariables y generalmente átonas que relacionan entre sí vocablos, grupos sintácticos u oraciones, unas veces equiparándolos y otras jerarquizándolos y haciéndolos depender unos de otros” (p. 603). En el mismo sentido, el Diccionario de la Real Academia (2014) establece que la conjunción es una “clase de palabras invariables, generalmente átonas, cuyos elementos manifiestan relaciones de coordinación o subordinación entre palabras, grupos sintácticos u oraciones” (p. 606).

Seguidamente, presentaré siete extractos de diálogo correspondientes a grabaciones realizadas a la maestra urbana uno, sobre el uso de la conjunciones: “y”, “ni” y “e”.

La conjunción y

Contexto: observación de una clase de la Asignatura de Español, llevada a cabo por la maestra urbana uno del centro de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, de una escuela primaria del turno vespertino. La situación de aprendizaje era la elaboración de un listado de oraciones por parte de los educandos, donde usaban la conjunción “y”.

Extracto 48

Maestra: A ver... ¿En qué momento **sustituyo** la y por la letra e? (*Tocan la puerta y se enfila a abrir*). Yo abro.

Maestra: ¿En qué momento? (*Va hacia la puerta y abre, voltea*). ¡Ah! Rodi, ya sabías que era para ti. ¡Mira! ¡Ah! ¡Pero bien que estabas!... ¡Está bien! (*Dirigiéndose de nuevo al grupo*). (*Alguien parece opinar algo que no*

alcanza a oírse). ¿Sí? A ver..., díganme..., (*Se mueve*). Cuando la siguiente palabra empieza con el fonema /i/. A ver..., me van a escribir dos..., tres enunciados. ¿Sí? Ahorita, tres enunciados donde utilicemos la conjunción *y*..., y la conjunción *e*. Y, ¿cuándo utilizamos la conjunción *ni*? ¿Qué nos indica la conjunción *ni*?

Alumno: Cuando, cuando dices que otra persona no va a comer, cuando dicen: *ni está...*

Maestra: ¡Bien!

Alumno: Cuando, cuando vas a dar un dato para dar..., en el último, en el penúltimo ejemplo..., se pone la letra *y* que significa que ya..., ya va a ser uno menos.

Maestra: ¡No! ¡No! ¡No! ¡No! Estamos hablando de la *ni*.

Alumno: ¡Ah!, de la *ni*.

Maestra: Pero, tampoco está bien lo de la *y* que acabas de decir, no tiene nada que ver.

Alumna: Se puede decir que mi papá no va a ir *ni* tú...

En un principio, la maestra operó la conjunción “*y*” como un pseudoconcepto. Aunque ella al parecer sí lo tenía formado, los alumnos, por su parte, no lo tenían. Ella inició con un proceso de sustitución mental en los estudiantes, tratando de establecer una equivalencia funcional de complejo y concepto entre adulto y niño. Dicho sea de paso, el concepto que se abordó es la conjunción “*y*”.

Observé que el significado de la palabra conjunción fue dado a los escolares como parte de la conversación que se suscitó entre la profesora y aquellos. Al notar que no hubo respuesta por parte de los discentes, ella misma expuso la regla: “Cuando la siguiente palabra empieza con el fonema /i/”. De esta forma, los aprendices estaban encontrando series de cosas agrupadas de antemano e incluidas bajo el mismo nombre genérico, la palabra conjunción.

Los educandos por su parte, tenían la noción de que la conjunción era algo que va entre palabras, pero todavía no eran conscientes de la clasificación de ella, ni habían realizado transferencias. Asimismo, la conjunción “*ni*” fue confundida por los alumnos con la “*y*”. Advertí que lo anterior sucedía, porque predominaba el pensamiento pseudoconceptual, pues se notaba una situación peculiar de este: en diferentes situaciones, una palabra (conjunción) podía tener significados diferentes (“*y*” y “*ni*”).

La mentora, al corregir a sus pupilos en el uso de la “*y*” y la “*ni*”, nuevamente favoreció el pensamiento en pseudoconceptos, convirtiéndose la comunicación verbal

en un factor importante para el desarrollo del pensamiento de los alumnos. Me di cuenta de que esto coincidía con la idea de que el concepto en sí mismo y el concepto para los demás, ya estaban presentes en el pseudoconcepto, como un requisito genérico para el posterior desarrollo de los verdaderos conceptos en los alumnos.

La RAE (2010) dice que “las conjunciones coordinantes enlazan oraciones y palabras o grupos sintácticos que pertenecen a casi todas las clases de palabras. Se dividen en dos tipos: simples y compuestas... las simples pueden ser copulativas (y su variante e, ni) disyuntivas (o, su variante u, ni) y adversativas (pero, sino más)” (p. 603).

Por último, los alumnos aprendieron un pseudoconcepto, *la conjunción* se usa en las oraciones y son la y, la e y la ni.

La conjunción y

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español, llevada a cabo por la maestra urbana uno del centro de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, en una escuela del turno vespertino. Los educandos están redactando un texto donde se usaba la conjunción “y”.

Extracto 49

Abraham: (*Lee una oración de su cuaderno*). “Nosotros jugamos con el balón la tarde entre..., entre..., entera **y** él asomó a la ventana”.

Maestra: Ahora, léalo sin la **ye**.

Abraham: “Nosotros jugamos con el balón la tarde entera, él asomó a la ventana”.

Maestra: ¡Usted! (*Señalándola*).

Alumna: (*La alumna lee una oración*). “Va la mamá, el papá y la sangrona de su hermana Roxana, esa cuatro ojos que se la pasa mojándonos con la manguera”. Y, sin la **i griega**: “La mamá, el papá, la sangrona de su hermana Roxana..., esa cuatro ojos que se la pasa mojándonos con la manguera”.

Maestra: ¡Bien!

Alumno: (*Lee una oración*). “Le dijimos que aquí casi no pasan y que nunca íbamos a la avenida. Sin la **i griega**: “Le dijimos aquí, aquí casi no pasan, que nunca íbamos a la avenida”.

Maestra: ¿Se entiende?

Alumnos: ¡No! (*Exclaman todos*).

Maestra: ¿Para qué nos sirve la **i griega** que ponen ahí?

Alumnos: Para... (*Hablan varios a la vez*). Las palabras para distinguir las palabras.

Maestra: Para distinguir...

Alumna: (*Levanta la mano*). Las palabras..., para..., para separar una enumeración.

Maestra: ¿La y?

Alumno: Para cambiar de tema.

Maestra: No, no...

Alumna: Para entenderle al texto.

Maestra: Tampoco.

Alumna: Separar dos palabras...

Maestra: Para separar dos palabras... ¿Será que es para separar?

Alumno: Es como si escribimos un texto y le vamos a poner más para no poner más ahí.

Maestra: ¡No! A ver..., vuelvan a leer, el punto donde van..., ahí. Y me dicen para qué sirve...

Alumna: Para relacionar las oraciones.

Maestra: Para relacionar...

Alumno: Para diferenciar las palabras...

Maestra: Para diferenciar..., ustedes dicen...

En esta secuencia dialógica se trabajaron los conceptos de conjunción, conjunción y, letra i y letra y. Primeramente un alumno leyó una oración hecha en su cuaderno de tareas. Posteriormente, la maestra le pidió eliminar la letra “y”, a la cual le dio el nombre de “ye”. En este caso, ella fue la que desarrolló la conjunción como un pseudoconcepto. Observé que, las relaciones dinámicas causales que engendraban los pseudoconceptos en los niños, eran esencialmente diferentes de los que daban origen a un concepto propiamente dicho.

Los estudiantes se habían guiado por la semejanza concreta y visible de las letras, formando así, un complejo asociativo limitado a una clase determinada de vínculo perceptivo: el grafema “y”. Sin embargo, el lenguaje de la docente no permitió que el pseudoconcepto se desarrollara, pues el significado de la palabra fue muy diverso, no estaba acabado, así por ejemplo, la conjunción era al mismo tiempo, la letra “ye”, la letra “i” y la “i griega”. Palabra-letra, grafema-fonema, eran relaciones que se establecían en el pensamiento de los participantes del PEA sin una dinámica causal.

Otra estudiante realizó la lectura de la oración que escribió, para después, sin que la profesora se lo solicitara, eliminó la letra “y”, pero a diferencia de aquella, ella la llamó “i griega”. Aquí advertí que, los niños estaban trabajando conceptos potenciales, ya que abstraían y singularizaban elementos, considerando que estos eran extraídos al

margen de la totalidad de la experiencia concreta en que estaban inmersos. Los conceptos desarrollados por aprendices presupusieron algo más que unificación, pues ellos fueron capaces de establecer vínculos y relaciones más allá del marco perceptivo.

La educadora por su parte, después de escuchar las oraciones que leyeron sus pupilos, les preguntó para qué servía la “y” (i griega). Después del proceso de abstracción inicial, los discípulos podrían haber contestado de acuerdo a la funcionalidad del concepto, sin embargo, sus respuestas fueron erróneas en su mayoría: “para distinguir palabras”, “para separar una enumeración”, “para entender el texto”, “para separar dos palabras”, “es como si escribimos un texto y le vamos a poner más, para no poner más ahí” y “para diferenciar las palabras”. La única contestación que estaba correcta era la que afirmaba que servía para “relacionar las oraciones”. Comprendí que los niños ya no estaban formando conceptos potenciales.

Entendí que un primer paso hacia la abstracción, se daba cuando los niños agrupaban objetos que presentaban la máxima semejanza y que a menudo basaban la abstracción de este grupo de atributos, en una impresión vaga y general de semejanza de objetos. Este primer intento de abstracción no resultaba evidente como tal, porque los estudiantes abstraieron todo un grupo de rasgos, sin distinguir claramente unos de otros.

La RAE (2010) dice con respecto a las conjunciones copulativas que “desde el punto de vista semántico, los grupos coordinados se interpretan como conjuntos cuyos elementos se suman” (p. 603). Con respecto a la conjunción “y” y la letra “ye”, la RAE (2010) dice que “hoy se considera preferible proponer el nombre “ye” como el único recomendado para todo el ámbito hispano, por ser más simple y distinguirse directamente, sin necesidad de especificaciones, del nombre de la vocal i” (p.).

En fin, en este extracto los alumnos aprendieron pseudoconceptos, *conjunción* es la letra ye, la i griega y la y, *letra ye* es la que no se puede sustituir en un enunciado, porque ya no se entiende y un concepto inicialmente abstracto, *i griega* sirve para distinguir las palabras, para separar las palabras en una enumeración.

La conjunción y

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español, llevada a cabo por la maestra urbana uno del centro de la ciudad de Coatzacoalcos, en un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos. Estos estaban realizando ejercicios con el uso de las conjunciones “y” y “ni”, en la redacción de un texto.

Extracto 50

Maestra: *Ok.* ¡Ah, perfecto! ¡Sí! ¡Sí! ¡Sí! Cerremos con un círculo con el lápiz, con el lapicero, con rojo, con lo que tengan ustedes por ahí. En el primer diario donde dice tres de julio, siete de julio y en el cinco de agosto, nada más en esos tres días.

Alumno: *(Se incorpora y pregunta).* ¿Qué días?

Maestra: *(No contesta al niño).*

Alumnos: *(Trabajan en silencio).*

Maestra: ¿Ya?

Alumno: ¡Espérenme!

Alumno: ¡Ya!

Maestra: Sí, ahí es donde dice: “la nariz a la ventana...”.

Alumno: ¡Profe!... ¡Profe!... ¡Yo encontré una!... ¡Yo encontré dos!... ¡Yo ninguna! Pero, en la primera...

Maestra: A ver..., entonces vamos a ir con la y, con la **i griega**.

Alumno: Sí.

Maestra: ¿Ya?

Alumnos: ¡Ya! *(Exclama la mayoría de los alumnos).*

Maestra: Lean el párrafo únicamente donde subrayaron o..., o pusieron en un círculo la letra y. A ver... ¡Usted, Jonathan!

Jonathan: *(Lee una oración).* “Nosotros jugando con el balón la tarde entera y el asomado por la ventana”.

Maestra: Ahora, lea y no me pronuncie la **i griega**.

Jonathan: *(Vuelve a leer la oración).* “Nosotros jugando toda la tarde, con el balón, la tarde entera, el asomado a la ventana”.

En este extracto de diálogo, en principio, la maestra trabajó los conceptos de conjunción, conjunción “y”, letra “i griega” y letra “ye”, a partir de oraciones redactadas en el diario por los alumnos. En primer término solicitó a estos que encontraran una oración en donde estuviera la y (i griega). En este caso, la docente desarrolló conceptos potenciales, pues hubo un primer paso hacia la abstracción cuando los estudiantes agruparon objetos que presentaban una máxima semejanza. Sin embargo, ellos solo formaron conceptos inicialmente abstractos al final.

Los aprendices al escoger estos emparejamientos debían estar prestando más atención a algunos rasgos que a otros, dándoles trato preferencial. Los atributos que sumados daban a un objeto la máxima semejanza a la muestra, se convertían en el centro de atención de los aquellos, y de este modo, eran abstraídos en cierto sentido, de los atributos a los que atendían menos.

De igual forma, advertí que el ambiente lingüístico, con sus significados verbales, no presentaba estabilidad ni permanencia, pues la conjunción es una palabra y no una letra. Se representa con el grafema *ye*. Existió una relación de sinonimia entre conjunción, letra *i*, letra *i* griega y letra *ye*, que no ayudó a la formación de conceptos verdaderos en los niños.

La RAE (2010) con respecto a la coordinación copulativa afirma que “la conjunción “y” puede coordinar grupos sintácticos considerablemente distintos” (p. 608).

Finalmente, los alumnos aprendieron un pseudoconcepto, *conjunción* es la letra *y*, *i* griega que se escribe dentro de un enunciado; también algunos conceptos inicialmente abstractos, *letra y* es también *i* griega, *letra i griega*, también *y*, suenan igual.

La conjunción y

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español, llevada a cabo por la maestra urbana del centro, de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, en una escuela primaria del turno vespertino. La profesora y los estudiantes trabajaban en la redacción de un diario, en donde estos tenían que usar la conjunción “y”.

Extracto 51

Maestra: ¡Bien! Entonces, en la página ochenta y cuatro tenemos lo que es un diario. Lo cual ustedes ya me dijeron exactamente para qué nos sirve el diario. Entonces, nos sirve para escribir muchas cosas: lo que nos gusta, lo que nos gusta hacer, lo que te sucede, tus sueños, tus deseos, tus proyectos y problemas y hasta a veces, cuando nos ponemos a platicar con alguien. También, puedes..., también, puedes poner las canciones y

juegos que te divierten, poemas. Un diario es una carta escrita para uno mismo. Ustedes decían: es íntimo. Efectivamente, un diario es para uno mismo. ¡Bien, eh! Aquí en el diario encontramos las letras **y**, **e** y **ni**. A ver..., si encontramos **ni**; a lo mejor nada más encontramos **y**, y **e**; a lo mejor nada más encontramos esas dos. Subrayen la letra **y** que encuentren por allí o pónganla en un círculo.

Alumno: ¿Y? (*Preguntando por la letra, si es esa*).

Maestra: Sí, en los diarios, en el..., en la primera, en el primer diario que escribió.

Alumnos: Hay muchas **y**.

Maestra: Exactamente.

Alumno: ¿En el de Mauro?

Maestra: En el de Mauro.

Alumnos: (*Protestan*). El de Beto...

Maestra: (*Sentada en su escritorio frente al grupo*). El de... ¡Exacto! ¡Sí! ¡Bien!... Encierran con un círculo la letra **y** la letra **e** y la letra **ni** pero parece ser que a la let..., la palabra **ni** se..., no, no se...

Alumnos: (*En grupo*). No viene.

Maestra: ¡Ah, bueno!..., entonces enciérrenlas en un círculo.

Alumno: No dice “ni”.

El caso es que en este extracto de diálogo, la maestra desarrolló los conceptos de conjunción, conjunción “y”, conjunción “e” y conjunción “ni”. En primer lugar solicitó a los alumnos que encontraran las conjunciones, pero no las nombró así, sino como letras, y las llamó indistintamente, y, e y ni. Debo aclarar que en realidad, las tres son palabras al ser conjunciones, pero morfológicamente, son letras las dos primeras y sílaba la tercera.

La profesora trabajó pseudoconceptos, tratando de que los estudiantes hallaran las conjunciones guiándose por la semejanza concreta y visible. Estos a su vez, formaron un complejo asociativo limitado a una clase determinada de vínculo perceptivo. Sin embargo, observé que el pseudoconcepto no desempeñaba un papel fundamental en el pensamiento realista de los niños, pues el ambiente lingüístico entre docente y discentes, no presentaba significados verbales estables ni permanentes. El camino que tomaron las generalizaciones de los escolares, no estaba predeterminado por la influencia del habla adulta.

Posteriormente, la enseñante pidió a los educandos que encirrarán en un círculo todas las letras “y” y “ni”, pero de pronto, se dio cuenta de que “ni” no era una letra, por lo que cambió el nombre por: “La palabra ni”. Había una confusión entre letra y

palabra. Aquí advertí que no existía un entendimiento mutuo entre la educadora y los educandos. Al establecerse la confusión entre letra y palabra, concurría una contradicción interna, la cual era intrínseca al pseudoconcepto de conjunción. Ante los significados verbales, los escolares pensaban lo mismo, pero de un modo diferente, por medio de operaciones mentales distintas. El significado de la palabra fue proporcionado a aquellos, en su conversación con la maestra.

La RAE (2010) dice que “si en los casos de coordinación múltiple se omite la conjunción se produce asíndeton. Se trata de una forma de yuxtaposición que a menudo deja la enumeración en suspenso” (p. 608).

Asimismo, la RAE establece que:

Las clases de palabras son los paradigmas (en el sentido de series o repertorios) que éstas toman en función de sus propiedades combinatorias y de las informaciones morfológicas que aceptan. En la actualidad, se suelen reconocer entre las clases de palabras: el artículo (el, un), el sustantivo (aire, prudencia), el adjetivo (limpio, literario), el pronombre (tú, quién), el verbo (ser, hablar), el adverbio (lejos, abiertamente), la preposición (de, durante), la conjunción (y, aunque) y la interjección (eh, caramba)” (Real Academia Española, 2010, p. 11).

En resumen, los alumnos aprendieron pseudoconceptos: *conjunciones* son las letras y, e y ni, *conjunción* y es la letra y, *conjunción e* es la letra e. A todo esto, también aprendieron un concepto en forma de complejo difuso, *conjunción ni* es la letra o palabra ni.

Las conjunciones “y” y “e”

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español, llevada a cabo por la maestra urbana uno del centro de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, de una escuela vespertina. La profesora y los educandos estaban trabajando con la conjunción “y” y su variante “e”, estos a partir de ejemplos verbales, iban construyendo el concepto.

Extracto 52

Maestra: ¡No, bueno! A ver..., analicen. ¿Para qué nos sirve la **i**?, estamos hablando ahorita con la pura **i griega**, ¿para qué me sirve?

Alumno: Para saber cómo son las palabras. (*Inaudible*). Los papás son una cosa sería, como el mío, el de Toño, el de Mauro, el de Kike, el de José, el de

José Luis y el de Beto. Ahí separa las palabras, el de Beto con la de José Luis.

Maestra: ¡No! No la está separando, dice: y el de Beto.

Alumnos: (*Varios levantan la mano*). Se podría decir para calificar a una persona porque... (*Incomprensible*).

Maestra: Acuérdense, que si quitamos la “y” ya no nos dice lo mismo, si la ponemos ¿qué hace?... une. ¿Para qué nos sirve la y? Para unir.

Alumnos: (*Murmullo incomprensible*).

Maestra: Para unir la oración ¿sí? Sustantivos, verbos, estamos uniendo la y, vamos a decir Carlos y Bere y, ¿puedo decir Carlos y Ignacio?

Alumnos: ¡No! (*Exclaman a coro*).

Maestra: No, se oye medio raro ¿no?

Alumnos: Sería Carlos e Ignacio. (*Mencionan algunos*).

Maestra: ¿Por qué quito la y, y pongo una e?

Alumnos: Pues para... (*Contribuyen varios.*) Que para qué... (*Incomprensible*).

Maestra: A ver..., no entendemos. Carlos y Ignacio, Parque y iglesias, ¿se entiende?...

Alumno: No.

Maestra: Si se entiende, pero ¿cómo se oye?

Alumnos: Mal, como si no le dijera la... como si no le dijera la y de en medio. (*Hablan varios*).

Maestra: No, no tiene la **i griega**, a ver..., **i, i**.

Alumna: Cómo si..., la...

Maestra: ¡Ah! (*Suspira*). Cómo que se burlara. Bueno, entonces, cambio, ¿cuándo? ¿En qué momento utilizo la e? ¿Cuándo qué?

Alumnos: (*Dicen algunos*). Cuando otra y va..., va antes de una palabra que tiene i en la primera palabra.

En este caso, la maestra inicialmente operó con conceptos potenciales. Ella inquirió: “¿para qué sirve la y?”. Intentó que los alumnos asociaran una palabra con un objeto estableciendo así, una semejanza funcional. Advertí que los conceptos potenciales se empezaban a formar en la esfera del pensamiento perceptivo de los niños, al estar vinculada la acción sobre la base de impresiones semejantes. A todo esto, los conceptos que se desarrollan son conjunción “y” y conjunción “e”.

Sin embargo, la docente al notar que había problemas para que sus pupilos explicitaran el significado funcional de la conjunción, ella optó por dárselos: “¿Qué hace? ... ,une” ... “¿Para qué nos sirve? ..., para unir”. Entonces, la educadora regresó al pseudoconcepto, en donde el significado de las palabras es importante para el desarrollo del pensamiento complejo. Lo anterior funcionó así, porque las líneas en que se desarrollaba el complejo, estaban predeterminadas por el significado de la palabra dada, la cual provenía del lenguaje de los adultos.

En cuanto a la noción de la letras “i” y la “y”, la enseñante llamó a la segunda “y griega”, pero la RAE señala que la primera tiene el nombre de “i” y la segunda letra se denomina “ye”. Aquí noté que el concepto de grafema no estaba bien cimentado en la mentora. Con ello confirmé la idea de que en el lenguaje de los adultos, quedaban restos del pensamiento complejo. La educadora terminó por dar la regla de la funcionalidad de la conjunción “y”: “para unir la oración, sustantivos y verbos”, dijo.

Al entrar a las variantes de las conjunciones llamadas copulativas la docente y los discentes nuevamente entraron en antagonismo. Ella intentó que los niños abstraieran, pero aquellos se mantuvieron en el pseudoconcepto, guiándose por la semejanza, concreta y visible. Ellos dijeron: “Se oye mal”. En tanto la profesora, después de su fallido intento de llevarlos por el camino del desarrollo del concepto potencial, se quedó en que “suena raro”. Luego insistió en el entendimiento mutuo, cuando les expresa a aquellos que la “y” se sustituye por “e”.

Finalmente, los escolares formaron un pseudoconcepto guiándose por la semejanza concreta y visible. Me di cuenta que habían logrado formar, aunque de manera incipiente, un complejo con todas las peculiaridades funcionales del pensamiento por complejos, pues incluyeron una generalización: “Siempre que haya una ‘i’ en la palabra que sigue, se sustituirá ‘y’ por ‘e’”.

La RAE (2011) señala que las conjunciones coordinantes “son las que los enlazan sin establecer prelación entre ellas” (p. 603). Y en esta caso la maestra trabaja las conjunciones simples que “pueden ser copulativas y y su variante e” (p. 603). Asimismo señala la Academia que “esta conjunción toma la forma e cuando precede a palabras que empiezan por i o hi (Fernando e Isabel, madre e hija), salvo cuando constituyen el comienzo de un diptongo: matas y hierbas (no matas e hierbas)” (Real Academia Española, 2011, p.).

En suma, en este extracto, los alumnos aprendieron un concepto abstracto inicial, *conjunción* y es la i griega, sirve para unir las palabras, las oraciones, sustantivos y verbos, y, un pseuconcepto, *conjunción* e es la letra con que se cambia la y en un enunciado para que no oiga mal.

Las conjunciones “y” y “ni”

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español, llevada a cabo por la maestra urbana uno del centro de la ciudad de Coatzacoalcos, en un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos. La docente y los estudiantes se ocupaban del uso de las conjunciones “y” y “ni”, en la redacción de un texto.

Extracto 53

Maestra: A ver... ¡Usted!

Alumna: (*Lee una oración*). “Van él, la mamá, el papá y la sangrona de su hermana Rossana”.

Maestra: Ahora sin la **y**.

Alumna: (*Vuelve a leer*). “Van él, la mamá, el papá, la sangrona de su hermana Rossana”.

Maestra: Bueno, ahora veamos en el siete de julio, a ver..., a ver... Alba.

Alba: Voy a poner la letra **ni**.

Maestra: Nada más dime la fecha, para que lo localice.

Alba: Tres de julio.

Maestra: Tres ¿de qué?

Alba: Tres de julio.

Maestra: *Ok*.

Alba: (*Lee su oración*). “Su padre es de los que no dejan que *nadien* asome ni la nariz fuera de su casa”.

Maestra: Ahora léalo sin **ni**.

Alba: (*Vuelve a leer*). Su padre es de los que no deja que nadie asome la nariz.

Maestra: Vamos, vamos a ver..., a ver...

Alumno: (*Levanta la mano en el mismo equipo que Alba*).

Maestra: ¡Usted, caballero!

Alumno: (*Se pone de pie*). Su papá, letra “**i griega**” del mío, el de Toño y el de Mauro. El de Mauro, el de Kike y el de José Luis.

Para comenzar en este extracto de diálogo la maestra desarrolló los conceptos de conjunción, conjunción y, conjunción “ni”, letra “y” y letra “i”. En primer término, la profesora requirió a una alumna para que leyera la oración que esta había redactado en su cuaderno, utilizando la conjunción “y”. En este caso observé que el ambiente lingüístico no presentaba significados verbales estables ni permanentes que trazaran el camino que tomarían las generalizaciones de los alumnos posteriormente.

La docente fue quien proporcionó a los alumnos los significados acabados de las palabras, en torno a los cuales, ellos construyeron complejos. Hubo una coincidencia en la práctica de muchos significados de palabras, tanto para la docente, como para los discentes.

Posteriormente, otra alumna leyó una oración donde aparecía la conjunción “ni”. La educadora le pidió que suprimiera la conjunción “y” y que la leyera nuevamente, pero sin esta. La aprendiz la denominó: “letra ni”. Aquí, comprendí que el pensamiento complejo en los escolares comenzaba con la unificación de las impresiones dispersas y organización por grupos, de los elementos aislados de la experiencia, sentando así la bases de las generalizaciones posteriores.

También noté que era necesario que los educandos abstraieran y singularizaran elementos, considerando a estos, extraídos al margen de la totalidad de la experiencia concreta en que estaban inmersos. Entendí ese un primer paso hacia la abstracción cuando los alumnos agruparon objetos que presentaban la máxima semejanza.

Luego, un alumno leyó una oración un tanto incomprensible, pues incluía la “i griega”, al inicio de la misma. Este primer intento de abstracción no resultó evidente como tal, porque los educandos, abstrajeron todo un grupo de rasgos, sin distinguir claramente entre unos y otros. No hubo un entendimiento mutuo entre la educadora y los educandos.

La RAE (2010) dice que “el resultado de coordinar dos o más grupos nominales mediante una conjunción copulativa es un grupo sintáctico que tiene las propiedades de una expresión nominal con rasgos de plural, lo cual se manifiesta en la concordancia con verbos y adjetivos” (p. 608).

En resumidas cuentas, en este extracto, los alumnos aprendieron el pseudoconcepto, *conjunción* y es la letra i griega que va en un enunciado y que no se puede quitar, así como el concepto inicialmente abstracto, *conjunción ni* es la letra que va en un enunciado y que se puede sustituir.

Las conjunciones ni y o.

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana uno del centro de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de ambos sexos, de una escuela primaria del turno vespertino. Aquí, los estudiantes estaban elaborando un listado de oraciones donde usaban la conjunción “ni”.

Extracto 54

Maestra: ¿Qué nos indica la **ni**? (*La maestra le pregunta al grupo*).

Alumno: Que no va alguien que...

Maestra: Sí, pero, ¿qué nos indica la **ni**? Si yo digo: no salen a recreo que estoy... ¡Bueno! Les estoy diciendo que no salen a recreo, pero, ¿qué les estoy haciendo? Negándoles un permiso. Entonces ¿qué significa la **ni**?

Alumno: Negar.

Maestra: ¡Negar! Negativo, uno de **ni**..., un enunciado, ya van a ser tres donde participe la conjunción **i griega**, la **y**, la **e** y la **ni** ¿sí? Nos falta todavía en qué momento podemos ver la conjunción, la **o**. ¿En qué momento ponemos la conjunción **o**?

Alumnos: (*Contestan pero no se escucha claro*).

Maestra: Y ¿qué significa?

Alumna: Cuando están unos ejemplos, cuando hay ejemplos de alguna cosa y..., y..., y..., cuando están diciendo...

Maestra: ¿Qué quieren para la posada: tacos o pizzas?

Alumnos: ¡Tacos! (*Exclaman al unísono*).

Maestra: Tacos o Pizzas ¿Qué nos indica?

En este extracto se abordaron los conceptos de conjunción, conjunción *y*, conjunción *e*, conjunción *ni* y conjunción *o*. A todo esto, la maestra trabajó la conjunción como un pseudoconcepto. Ella se refirió a las conjunciones coordinantes como las que “enlazan oraciones y palabras o grupos sintácticos que pertenecen a casi todas las clases de palabras” (Real Academia Española, 2010, pp. 603).

Los alumnos, por su parte, escucharon la pregunta de la profesora para posteriormente definir conjunción a su entender. Al principio, la docente no proporcionó el significado acabado de la conjunción “ni”, sino inquirió; los alumnos por su parte, realizaron un proceso mental, atendiendo al significado que aquella utilizó desarrollando un pseudoconcepto. Así, comenzaron a responder desde la perspectiva del pensamiento complejo.

En este proceso noté incluso, que el estudiante trataba de armar una analogía, pero sin conseguirlo: “cuando dices que otra persona no va a comer, ni esta ...”. De alguna manera estaban realizando una generalización, que aunque fenotípicamente se asemejó al concepto de la docente, psicológicamente era muy diferente del concepto propiamente dicho. Por eso no logró terminar la analogía.

Cuando la enseñante se dio cuenta de que los aprendices no estaban entendiendo, elaboró por su parte una analogía, tratando de que estos hicieran conexiones verbales. Con ello pretendía desarrollar los significados de las palabras para que los niños empezaran a formar generalizaciones. Advertí que el ambiente lingüístico presentaba significados verbales estables y permanentes.

La RAE (2010) indica que “como se ve, la conjunción *ni* se agrupa con las copulativas, pero también con las disyuntivas” (p. 603).

Para terminar, los alumnos aprendieron en este extracto, pseudoconceptos: *conjunciones* son las letras *i* griega, *e*, *i*, y *ni*, que van en un enunciado; *conjunción y* es la letra *i* griega; *conjunción ni* significa negar, negativo; *conjunción e* es una letra que va en lugar de la *y*; *conjunción o* significa que cuando hay ejemplos de alguna cosa y hay que escoger.

En síntesis, en relación a la categoría de conjunciones, observé en los extractos de diálogo de la maestra (urbana uno), que los estudiantes estaban entre la quinta etapa (pseudoconceptos) de la segunda fase de pensamiento en complejos y la primera etapa (inicio del proceso de abstracción) de la tercera fase de la abstracción, en el proceso de formación de conceptos, según Vygotsky (1986).

Me di cuenta de que casi todos los conceptos formados por los escolares fueron pseudoconceptos, por ejemplo, *conjunción* se utiliza en las oraciones y son la *y*, la *e*, la *ni*, la *o*, *conjunción y* es la letra *i* griega, *conjunción* significa negar, negativo, *conjunción e* es una letra con la que se cambia la *y* en un enunciado para que no se oiga mal y *conjunción o* significa cuando están unos ejemplos de alguna cosa y hay que escoger. Después de todo, se logró formó un concepto inicialmente abstracto, *conjunción y* es la *i* griega que sirve para unir las palabras, las oraciones, los sustantivos y verbos.

En cuanto a la segunda y tercera etapas de la tercera fase de la abstracción, percibí que no se formaron conceptos a este nivel del pensamiento de los escolares. Por otra parte, seguí notando serias discrepancias entre los conceptos de los programas de

estudio, los de la RAE y los conceptos que como adulto, había formado la maestra analizada.

I) Acentuación

Esta categoría se refiere a la reflexión y valoración de la convencionalidad del sistema de escritura en cuanto a los acentos prosódico y ortográfico, con el propósito de adentrar a los alumnos en el conocimiento del sistema de escritura y ortografía. A la diferencia en la pronunciación de una determinada sílaba que establece un contraste entre ella y el resto de las que integran la palabra se denomina acento.

La acentuación es un contenido de tipo declarativo y conceptual que empieza a trabajarse desde segundo grado, cuando los estudiantes identifican en palabras las sílabas y las sílabas tónicas, lo cual se continúa haciendo en tercer grado. Ya en cuarto, se hace la distinción entre acento prosódico y acento ortográfico. En quinto y sexto, se identifican las sílabas tónicas y se clasifican las palabras, apareciendo las reglas de acentuación, como una convencionalidad del sistema de escritura.

La acentuación es un contenido del componente reflexión sobre la lengua y del ámbito de estudio. Los programas de estudio establecen que los educandos deben identificar la sílaba tónica en las palabras por su acentuación y con ello reconocer la clasificación de las palabras por su tonicidad en agudas, graves y esdrújulas.

Para la RAE (2011) las reglas de acentuación gráfica abarcan: palabras monosílabas, palabras polisílabas, palabra agudas, palabras llanas, palabras esdrújulas y palabras sobreesdrújulas. Y de allí derivan una serie de preceptos. Por su parte, el Diccionario de la Lengua Española establece que el acento es “el relieve que con la pronunciación se da a una sílaba, distinguiéndola de las demás por una mayor intensidad, una mayor duración o un tono más alto” (Real Academia Española, 2014, p. 23).

A continuación, presentaré quince extractos de diálogos, correspondientes a clases observadas de tres maestras: urbana uno, urbana dos y suburbana dos. Se

abordaron los aspectos de: acentuación de palabras; palabras agudas, llanas y esdrújulas; clasificación de palabras; palabras esdrújulas; palabras llanas y palabras agudas.

Sílaba tónica

Contexto: Observación de una clase de la asignatura de Español, llevada a cabo por la maestra urbana dos de una colonia céntrica, de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, de una escuela primaria matutina. Los alumnos clasificaban palabras, acomodándolas en una tabla pegada en el pizarrón.

Extracto 55

Maestra: También se pueden acomodar en una tabla.

Alumno: En una tabla de **agudas, graves y esdrújulas**.

Maestra: Se pueden **clasificar**..., a **ver**...

Alumno: Ahí dice..., es que están mal las palabras y ahí dice el nombre de cada palabra y dónde lleva su **acento**...

Maestra: ¡Exactamente!

Alumno: Dice...

Maestra: ¿Dónde lleva el **acento**? Exactamente... ¿Dónde lleva el **acento**?

Alumno: Donde lleva la **sílaba tónica**.

Maestra: ¡Perfecto! Donde lleva la **sílaba tónica**. ¿Qué nos hace falta aquí?... ¿Qué hace falta? (*Jalando la mesa*).

Alumnos: (*A coro*). **Acomodar**..., clasificarlas.

Maestra: Acomodar..., **clasificarlas**..., ¿Verdad?

Alumnos: (*Todos dicen*). ¡**Ordenarlas**!

Maestra: ¡Fuerte! (*Escucha a una alumna*).

Alumna: Acomodarlas en **agudas, graves y esdrújulas**.

Maestra: Acomodarlas en **agudas, graves y esdrújulas**. ¡Muy bien! ¿Quién quiere pasar a acomodarlas?, ¿a hacer el cuadro comparativo?... ¿Quién dice yo?

Alumnos: (*Varios levantan las manos*).

Para comenzar, en este extracto de diálogo, la maestra pidió a los alumnos acomodar y clasificar una serie de palabras en una tabla, de acuerdo a la identificación de sílabas tónicas y átonas. Ella trabajó los conceptos de acento, sílaba tónica, palabras agudas, graves y esdrújulas.

La docente en primera instancia, solicitó acomodar a los estudiantes una serie de palabras, atendiendo al proceso de clasificación de acuerdo a la tonicidad de las sílabas. Aquí, observé que la docente desarrollaba conceptos potenciales, tratando de favorecer la capacidad de abstraer en el desarrollo mental de los discentes. Para ello estableció

vínculos y relaciones a partir de la singularización de elementos, los cuales eran extraídos al margen de la totalidad de la experiencia concreta en que estaban inmersos.

El segundo concepto que se manejó fue el de acento. La posición donde llevaba el acento cada palabra se tomó como el atributo para la clasificación. De lo contrario, las palabras estarían mal acomodadas, por consiguiente, ello mostraría desconocimiento de las reglas de acentuación, así como su imposibilidad de aplicación por parte de los escolares. Estos en esta parte, sustituyeron el agrupamiento basado en la máxima semejanza, por el agrupamiento basado en un solo atributo. Para ello requirieron realizar una serie de abstracciones discriminantes, aunque de manera primitiva, para acomodar las palabras según el acento prosódico de éstas.

Noté que la acción de ordenar, por parte de los escolares, como proceso de clasificación no fue la correcta, pues en este caso, acomodar, ordenar y clasificar eran sinónimos en la actividad que realizaban aquéllos. No se dio un proceso lógico. La relación entre sílaba tónica y palabras agudas, llanas y esdrújulas, no produjo el resultado esperado. Consistió en una simple asociación, desprovista de cualquier significado verbal; por ello existió la dificultad en los niños para decir que harían con esas palabras.

Asimismo, acomodar palabras en un cuadro requería hacerlo en función de algún atributo. En este caso, la profesora determinó que la clasificación de palabras fuera en: agudas, graves y esdrújulas. Los discentes, por su parte, se quedaron en un primer intento de abstracción, pues la discriminación de las palabras según su tonicidad, no se convirtió en un hábito en aquellos.

La regla de repetición no fue clara para los niños, por lo que su materialización no se logró. Lo que dificultó que el concepto potencial se desarrollara en ellos totalmente. Entendí aquí que el concepto potencial ya es un signo de los procesos intelectuales de los aprendices. Por ello, había la idea persistente de la mentora para que los educandos produjeran impresiones similares antes situaciones que tenían alguna característica en común. En tanto que estos, por su parte, se limitaron a establecer una semejanza funcional.

La RAE (2011) señala que, “dependiendo de si en la palabra de la que forma parte se pronuncian con acento o sin él, se distinguen dos tipos de sílabas: tónicas, las que portan el acento léxico o primario y átonas, las que carecen de él” (p. 199). En toda palabra acentuada existe, con unas cuantas excepciones, una única sílaba tónica, siendo el resto consideradas átonas, aunque sobre ellas puedan recaer acentos secundarios.

Asimismo, la RAE (2011), con respecto al acento dice:

Al pronunciar aisladamente cualquier palabra polisílaba del español, no todas las sílabas que la componen se emiten y se perciben con el mismo relieve. Una de ellas destaca en el conjunto y resulta más perceptible que las demás. Esta diferencia en la pronunciación de una determinada sílaba, que establece un contraste entre ella y el resto de las que integran la palabra, recibe el nombre de acento. (p. 190).

En resumen, los alumnos aprendieron en este extracto, pseudoconceptos, *acento* es lo que va donde lleva la sílaba tónica, *sílaba tónica* es donde lleva el acento y un concepto inicial abstracto, *las clasificación de palabras* es en agudas, graves y esdrújulas que se pueden acomodar, clasificar y comparar.

Acento prosódico

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español, llevada a cabo por la maestra urbana dos de una colonia céntrica, de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, de una escuela primaria matutina. Los alumnos elaboraban un texto sobre un tema libre en formación de equipos, en el cual iban corrigiendo la acentuación de algunas palabras.

Extracto 56

Maestra: Gonzalo... ¿Ya? (*Observa a los alumnos y pone atención a lo que le pregunta un alumno*).

Alumna: Aunque aquí no lleve el acento.

Maestra: **Brutalmente...**, yo..., palabra... ¿Qué?

Alumna: Es la última.

Maestra: La penúltima.

Maestra: (*Camina hacia atrás del salón*). El nombre de quien está leyendo, nombre de quien está revisando, porque va a ir atrás de la hojita para que el compañero pueda ver sus errores. (*Regresa al frente y sigue escribiendo en el cuaderno*).

Alumno: ¡Ya maestra!

Maestra: ¡Muy bien! ¡Muy bien! Alce la manita quien ya terminó.

Alumnos: ¡Yo! (*Levantando la mano varios*).

Maestra: Todavía faltan algunos. (*Observando al grupo*).

Maestra: Van a engrapar..., tal vez..., la engrapadora no está. ¡Ah, gracias!

En principio, en este extracto de diálogo, la maestra y los alumnos interactuaron en relación a la acentuación y sus reglas en la escritura de palabras agudas, llanas y esdrújulas. Los conceptos que trabajó la profesora son: acento prosódico ó léxico primario y las clases de palabras por la posición de la sílaba tónica.

Observé que a los estudiantes les causó extrañeza la acentuación de una palabra compuesta como es “brutalmente” (brutal-mente), por lo que sostuvieron una breve discusión sobre si llevaba el acento en la última o la penúltima sílaba. Debo aclarar que la palabra, en realidad, es un adverbio terminado en mente. Sin embargo, no quedó claro a qué tipo de acento se referían, tanto docente, como los discentes. Podía ser el prosódico (léxico primario) o bien el gráfico u ortográfico (tilde).

Noté que, el ambiente lingüístico no presentaba significados verbales estables y permanentes, por lo que difícilmente, los alumnos encontraban el camino que tomarían las generalizaciones. Hubo varios tipos de acentos: léxico primario, prosódico, enfático, expresivo, de insistencia, diacrítico y ortográfico (tilde). Todos ellos estaban implícitos en el desarrollo de la clase, los cuales no fueron definidos por los participantes en el PEA.

En este caso, hubo una coexistencia del pensamiento infantil en pseudoconceptos y conceptos potenciales, confrontados con el pensamiento adulto complejo de la educadora. Las elementales reglas de la acentuación deberían estar ya formadas en la enseñante. Así, ella estaría en posibilidades de aplicarlas a una situación concreta, como la acentuación de la palabra “brutalmente”. Sin embargo, esto no fue así. Me di cuenta que la maestra no había desarrollado esos conceptos. Por ello mostraba incapacidad para abstraer y generalizar la acentuación hacia palabras compuestas, como era el caso de este adverbio.

Entonces comprendí que en un complejo, los objetos individuales no estaban unidos en la mente de los niños sólo por sus impresiones subjetivas, sino también por los vínculos que existían realmente entre dichos objetos; en este caso, la percepción de

la palabra no fue suficiente para que las acciones se realizaran hacia el desarrollo de la concepción.

Los escolares construyeron un complejo, pues al recibir la indicación de la mentora de que el acento estaba en la antepenúltima sílaba, como un significado acabado, estaban cogiendo el significado de la palabra en su conversación con un adulto, en este caso la educadora. Después de todo, la palabra “brutalmente” es un adverbio terminado en “mente”, por lo que tiene dos acentos léxicos o primarios, manteniéndolos en su escritura. Aquí advertí que el pensamiento complejo y el pensamiento conceptual espontáneo chocaban, por eso, al final solo se desarrolló un concepto complejo vago en los niños en forma de pseudoconcepto primitivo.

La RAE (2011) dice que “las únicas palabras españolas en las que se reconocen dos sílabas tónicas son los adverbios en –mente, que mantienen la sílaba tónica del adjetivo base y la de la terminación –mente, que procede del sustantivo latino *mes, mentis*” (p. 201). Asimismo, la RAE hace la aclaración al respecto de que “esta singularidad prosódica justifica asimismo la excepción que supone la acentuación gráfica de estos adverbios con respecto a las reglas generales de la acentuación” (201).

Igualmente la Academia indica que “las palabras tónicas son aquellas que en la cadena hablada se pronuncian acentuando una de sus sílabas. En español son tónicas las siguientes clases de palabras... casi todos los adverbios, entre ellos los adverbios en –mente, que contienen dos sílabas tónicas” (Real Academia Española, p. 202).

Asimismo, la RAE (2011) dice que:

El acento es un rasgo prosódico, es decir una propiedad fónica que afecta a unidades lingüísticas más amplias que el fonema, de ahí que se denomine acento prosódico. Al igual que ocurre con otros rasgos prosódicos, la marca acentual se determina de manera relativa por el contraste que se produce entre la pronunciación de unos segmentos de la cadena hablada y otros. El acento consiste, pues, en la mayor prominencia con la que se emite y percibe una sílaba con respecto a las de su entorno. (p. 190).

En una palabra, los alumnos aprendieron un pseudoconcepto, *el acento* va en la sílaba última o antepenúltima de una palabra.

Clasificación de palabras por su tonicidad

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español, llevada a cabo por la maestra urbana dos con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, de una escuela urbana del turno matutino, en una colonia céntrica de la ciudad de Coatzacoalcos. Los estudiantes redactaban un texto y ponían el acento gráfico a las palabras según una clasificación que había dado la profesora previamente.

Extracto 57

Maestra: ¿Verdad? Lo que estamos escribiendo, acuérdense regresar un poquito para leer las ideas..., para que lo que hemos escrito sea correctamente lo que queramos expresarle al lector; porque también debemos usar palabras como para el lector... ¿Qué tiene que hacer el lector cuando escribimos un texto?

Alumna: Comprenderlo.

Maestra: Comprenderlo y despertar, ¿qué en el lector?

Alumnos: El interés. (*Responden algunos*).

Maestra: El interés ¿verdad? Entonces todo eso vamos a tomar en cuenta a la hora de elaborar nuestro texto... También, la **concordancia**, la **ortografía**, que todavía por ahí estamos practicando ¿verdad? **Palabras graves, agudas y esdrújulas** y todo eso que hemos estado viviendo a lo largo de los escritos que hemos estado haciendo. Entonces, este escrito es bien importante porque... ¿Por qué es importante?

Primeramente, en este extracto de diálogo, la profesora trabajó con la clasificación de palabras por la posición de la sílaba tónica y su división en palabras agudas, llanas (graves) y esdrújulas. Abordó los conceptos de concordancia, ortografía y la clasificación de palabras por la posición de la sílaba tónica en agudas, graves y esdrújulas. En este caso, se estaba laborando con pseudoconceptos. Observé que el universo de las palabras en el idioma Español, que tenían los educandos, se organizaba mediante el agrupamiento en familias de palabras separadas, que se relacionaban entre sí por la acentuación. Los aprendices, de esta manera, establecían vínculos entre los componentes de la palabra y la sílaba tónica, lo cual realizaron a un nivel concreto y empírico.

La enseñante, por su parte, supuso que los alumnos sabían qué palabras eran agudas, graves (llanas) y esdrújulas. Ella intentó crear conexiones objetivas en los escolares que pudieran llevarlos a la inclusión de elementos dados en el complejo formado. Aquí advertí que los pseudoconceptos en los niños se producían cada vez que

éstos rodeaban una muestra con objetos, que igualmente podrían haberse agrupado sobre la base de un concepto abstracto. En este caso, el acento libre.

También me cuenta que no había una seguridad de que los discípulos desarrollaran espontáneamente los complejos correspondientes a los significados de las palabras dadas por la mentora: “agudas, graves y esdrújulas”. Esto, a pesar del significado que las palabras dadas tenían ya en el lenguaje de aquélla, al ser transmitidas a los educandos, en una clara muestra de influencia del habla adulta.

Por tanto, el mutuo entendimiento entre la docente y los dicentes, fue una situación insegura. Las palabras “agudas”, “graves” y “esdrújulas”, pudieron haber sido entendidas como una equivalencia funcional entre estos últimos; más el hecho de que no sabían cómo se acentuaban esas palabras, así como el desconocimiento de las excepciones y casos especiales, como los adverbios del extracto anterior, hizo que los niños desarrollaran pseudoconceptos, de estructura primitiva y basándose en la asociación lingüística sobre las palabras agudas, graves y esdrújulas. Los otros dos conceptos, ortografía y concordancia, fueron obviados en este caso.

La RAE (2011) menciona al respecto que, “dependiendo del lugar que en ellas ocupa la sílaba tónica, las palabras de más de una sílaba pueden ser en español agudas, llanas, esdrújulas o sobresdrújulas...” (p. 206).

Brevemente, en este extracto, los alumnos aprendieron un pseudoconcepto *clasificación de palabras* es lo que se toma en cuenta a la hora de elaborar un texto, para que esté correctamente escrito.

Clasificación de palabras según su tonicidad

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español, llevada a cabo por la maestra urbana dos de una colonia céntrica, de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, de una escuela primaria matutina. Los estudiantes estaban pegando palabras en el pizarrón, en una tabla clasificatoria, de acuerdo a las reglas de acentuación.

Extracto 58

Maestra: ¡Muy bien, Gris! Gracias, siéntate. (*Gris regresa a su lugar*). Ahora va a pasar José y va a escoger dos, José..., dos, José nada más..., dos. (*Se levanta José, pasa al frente, toma las palabras escritas en papel, en tanto la maestra ayuda a ponerle cinta adhesiva*). ¿Ok?... ¿Cuál es la que pegó José?

Alumnos: ¡Esdrújulas! (*Exclaman al unísono*).

Maestra: ¿Y la otra?

Alumnos: ¡Cigarro!

Maestra: ¡Muy bien!... ¡Valeria! (*Cortando más cinta. Valeria pasa al frente*), Escoge dos palabras, por favor, Valeria..., y las pegas... ¿Ok?... ¿Lista?..., a ver..., ponle otra cintita, para que pegue bien, porque así no va a pegar..., la otra ¿cuál es? ¡Ok!... ¡Bien! Vayan analizando bien las palabras que están escogiendo sus compañeros, por favor, Gris... ¡Abusada! A ver..., Isa... Va a pasar a escoger dos, y por último, Diana va a escoger las dos últimas... ¡De una vez!... ¡De una vez!... Las dos juntas...

Alumnas: (*Llegan las dos al frente*).

Maestra: Ten, agarra tu cintita y pega..., los demás observen bien las palabras que están en el pizarrón, obsérvenlas. ¡Brianda!... ¡Pon atención!... (*Camina entre los niños*). Acá al pizarrón...

Alumnas: (*Pegan sus palabras y la maestra les ayuda*).

Maestra: ¿Ya?... ¿Cuáles escogieron?... ¡Rápido! A pegarlas..., a pegarlas... otra vez... ¿Ok? (*Las niñas regresan a sus lugares*). ¿Ya?

Maestra: Otra vez... ¿Qué me puedes decir de estas palabras María José?

Alumno: ¡Maestra! ¡Hablan!

Maestra: (*Asomándose*). Este... ¿Qué me puedes decir María José? Con esas palabras así ¿cómo qué? ¿Qué se te ocurre? ¿Nada?

María José: (*Levanta la mano alguien más*). Que son palabras que van con **agudas, graves y esdrújulas**.

Maestra: ¿Qué otra cosa? ¿Quién más levantó la mano? A ver Luis... ¿Qué otra cosa me puedes decir?

Luis: Que también se pueden acomodar en una tabla.

La maestra trabajó con los alumnos la clasificación de palabras según la sílaba tónica en agudas, graves y esdrújulas. Los conceptos que se manejaron en este extracto son: esdrújulas, agudas y graves. Antes que nada, los alumnos tuvieron que acomodar palabras en una tabla que llevó la educadora, pegando en la columna donde debían estar de acuerdo a su tonicidad. La docente infirió que ellos ya conocían la convencionalidad para la clasificación de palabras, según el lugar que ocupaba la sílaba tónica. No hizo mención del por qué de ello. La pregunta de: ¿qué me puedes decir de estas palabras?, resultó irrelevante para los aprendices. Asimismo, las interrogantes “¿Cómo qué?, y ¿qué se te ocurre?”, no llevaron a estos a la formación de conceptos verdaderos, pues no

hubo un entendimiento mutuo entre los educandos y la educadora. Lo anterior por consiguiente, no posibilitó la transformación de las palabras en conceptos.

Observé que ambos estaban desarrollando pseudoconceptos. Los discípulos producían un pseudoconcepto cada vez que rodeaban una muestra dada (tabla de clasificación) con objetos que igualmente podrían haberse agrupado sobre la base de un concepto abstracto. En este sentido, aquellos tenían que escoger, de una serie de palabras, las que servirían para hacer una clasificación de acuerdo a un atributo: la sílaba tónica.

Para ellos, el universo eran todas las palabras dadas por la profesora. Cuando ésta les pidió que analizaran antes de escoger, advertí que los estudiantes clasificaron organizando su pensamiento mediante el agrupamiento en familias separadas que se relacionaban entre sí, por medio del acento como propiedad fónica que afectaba a las sílabas. La maestra intentó que los escolares definieran las palabras mediante la verbalización, sin embargo, la forma de solicitarlo, no permitió conectar las formas de pensamiento complejo de los alumnos, con el ejercicio de clasificación mediante el análisis.

Me di cuenta de que los vínculos empíricos que establecían los alumnos para clasificar las palabras eran concretos, no abstractos, ni lógicos. Tomaban una palabra cualquiera, la analizaban y determinaban el tipo de palabra que era, ante tres posibilidades de clasificación: agudas, graves o esdrújulas. La acción de pegar la palabra en la tabla indicaba una conexión objetiva, que los llevaría a incluir ese elemento dado en la tabla, el cual actuaba como complejo.

La respuesta de los estudiantes de: “van con agudas, graves y esdrújulas”, mostró que no estaban analizando de acuerdo a la convencionalidad ortográfica de la clasificación de palabras por la sílaba tónica. Obviamente, las palabras no significaban lo mismo para ellos, que para la mentora.

La RAE (2011) dice que “dependiendo del lugar que en ellas ocupa la sílaba tónica, las palabras de más de una sílaba pueden ser en español agudas, llanas, esdrújulas o sobreesdrújulas” (p. 206).

A fin de cuentas, los alumnos aprendieron un pseudoconcepto, *clasificación de palabras son palabras* que van agudas, graves y esdrújulas, que se pueden acomodar en una tabla.

Clasificación de palabras por su tonicidad

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español, llevada a cabo por la maestra urbana dos de una escuela céntrica, de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de sexto grado, de ambos sexos, en una escuela primaria matutina. La docente y los niños estaban clasificando palabras según su acentuación en agudas, graves y esdrújulas.

Extracto 59

Maestra: ¡Pásele!..., Pueden pasar como van... Las **graves**..., empiecen... ¿Quién más?... A ver..., Rosa..., las **agudas**..., a ver Misael..., ya pasó, a ver..., Alexy..., pero... ¡No! ¡No! ¡No!... Despégalas y acomódalas, para qué las vas a escribir, si allí están... Alexy..., pase a hacer las que faltan..., creo que son las **agudas** ¿no?

Alumnos: (A coro.) ¡Nooo!... ¡Las **esdrújulas**!

Maestra: ¡Ah, las graves! Las **esdrújulas** las va a tener... ¿Tú que tienes? Este... Zuri... ¿Qué tienes tú?

Alumna: Las **agudas**.

Maestra: ¡Ah! Las esdrújulas..., las esdrújulas le tocaron a Alexy..., Nosotros..., los que faltan ponemos atención, para ver si lo hacen correctamente..., vamos a ver como lo hacen sus compañeros..., vamos a ver si no cometen errores, porque ahorita lo vamos a hacer todos en el cuaderno ¿eh? ¡Abusados! Vamos a poner atención... (Hay tres niños en el pizarrón). Acá..., a ver..., a ver..., a ver... ¿Ya terminaste?, y ¿el nombre?... no lo veo... ¿Dónde va? ¿Dónde va **graves**?... A ver..., espérense a que termine, espérense... ¿Ya?... ¿Terminamos? ¿Ninguna duda?

Alumnos: ¡Sííí! (Exclaman al unísono).

Maestra: A ver..., vamos a analizar..., vamos a analizar... ¡Siéntense! ¡Siéntense!... A ver... ¡Ok! ¡Ok! Ahí déjalo... ¡Ok! ¡Rosa, siéntate! Vamos a ver... ¿Qué encontramos aquí? Alberto ¿eh? No, Alejandro, perdón... ¿Qué encontramos aquí? ¿Qué me puedes decir?

Alumna: ¿Qué encontramos?, o ¿Qué decimos?

Maestra: Lo mismo. ¿Qué ves y que encuentras?

Alumna: Que hay más **esdrújulas** que **agudas** y **graves**.

Maestra: Hay más **esdrújulas** que **agudas** y **graves**, a ver..., vamos a analizar bien..., vamos a analizar bien..., vamos a analizar..., las esdrújulas que seleccionó Alexy... México... ¿Es correcta?

Alumnos: ¡Nooo!... ¡Sííí!... ¡Nooo! (No se ponen de acuerdo en la respuesta).

A continuación, en este extracto de diálogo la maestra trabajó los conceptos de acento prosódico, palabras agudas, graves (llanas) y esdrújulas. En primer lugar, pasó a varios alumnos al pizarrón a clasificar palabras según la sílaba tónica, en: agudas, graves y esdrújulas. Repartió los papeles con los nombres, pero en un determinado momento olvidó un tipo de palabras. Distribuyó las graves y las agudas y de pronto, recordó las faltantes, las esdrújulas, siendo los propios estudiantes quienes le confirmaron que efectivamente faltaban.

La profesora en esta parte, inició con pseudoconceptos, estableciendo una comunicación verbal con los colegiales, pero esta no fue capaz de predeterminar la senda del desarrollo de las generalizaciones y su punto final, un concepto plenamente formado. Los aprendices recibieron significados acabados, sin embargo, el ambiente lingüístico no ayudó mucho a la formación conceptual. No observé una inclusión espontánea de las palabras dadas en uno de esos grupos genéricos.

La mentora posteriormente, solicitó atención para hacer el análisis de las palabras pegadas en la tabla. Lo cual consistió en verificar si estaba bien ubicada la palabra, de acuerdo a su clasificación en agudas, graves y esdrújulas. Advertí que los procesos mentales de análisis y atención se centraban en tres aspectos: lo que se encuentra, lo que se puede decir y lo que se ve. Aquí la enseñante pretendió desarrollar conceptos potenciales a partir del agrupamiento basado en un solo atributo, la sílaba tónica.

Los escolares, por su parte, aunque agruparon de esta manera, no obtuvieron conceptos verdaderos, por más que el resultado no podía distinguirse de un concepto en su estructura interna, el hecho de no haberse logrado una síntesis abstracta, indicaba que no se había llegado a ese nivel de formación conceptual. Advertí que, estas formaciones de agrupamiento de los conceptos potenciales requerían de la abstracción en su forma discriminante, lo cual no ocurría en este caso.

Los discentes compararon las palabras de la tabla atendiendo a la cantidad que había en cada columna, mas no en la identificación de la sílaba tónica ni en la verificación de si estaban correctamente ubicadas las palabras. Noté que la abstracción en su forma discriminante aparecía de forma muy primitiva, pues los niños comparaban

cantidad de palabras, en lugar de sílabas tónicas. Por esto no lograban asociar una palabra con un objeto, por consiguiente, no podían aplicarla inmediatamente a un objeto nuevo, que les daba la impresión de ser parecido al primero en algún sentido.

La educadora nuevamente exigió análisis a los discentes, con la finalidad de sacarlos de la idea de cantidad, aludió a la palabra “México”, catalogada por los alumnos como esdrújula, solicitándoles que dijeran si estaba correctamente clasificada. En este caso, los pupilos recibieron de la educadora un significado verbal, el cual era percibido como el mismo objeto que ella tenía en mente, lo cual hubiera propiciado el entendimiento entre ellos. Al final entendí que, los niños lo que hicieron fue unir un objeto concreto con la palabra México, siguiendo el principio de un complejo.

La RAE (2011) dice que “las reglas de acentuación gráfica de las palabras polisílabas se aplican en función de si son agudas, llanas, esdrújulas o sobreesdrújulas” (p. 231).

En síntesis, en este extracto, los alumnos aprendieron pseudoconceptos: *acento* va en las palabras agudas, graves y esdrújulas y *clasificación de palabras* es colocar las agudas, graves y esdrújulas en una tabla comparar.

Acento gráfico u ortográfico

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español, llevada a cabo por la maestra semiurbana dos de la congregación Las Barrillas del municipio de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, en una escuela del turno matutino. La docente y los educandos estaban redactando textos prestando atención a la acentuación de las palabras contenidos en ellos.

Extracto 60

Maestra: (*Leyendo del pizarrón.*) Sus logros fueron haber estado en el equipo de fútbol y basquetbol...

Alumno: (*Leyendo entre murmullos.*) Su fracaso fue haber perdido la *champion*.

Alumnos: (*Murmurando en las diversas áreas del salón, incomprensible.*)

Alumno: Fue haber perdido la *champion*.

Maestra: (*Escribiendo en el pizarrón.*) Fue haber perdido el campeonato.

Alumno: ¡Campeonato de Fútbol!

Maestra: ¿Campeonato lleva **acento**?

Alumno: En la o.

Maestra: ¿Campeonato o campeonato?

Alumnos: (*Responden todos*). ¡Campeonato!

Maestra: Campeonato, está mal escrito, a ver..., búsquenlo en el diccionario.

Alumno: Es campeonato.

Maestra: Compruébame..., compruébame.

Alumno: (*Llevando el diccionario a la maestra*). Ya ve..., es campeonato.

Maestra: A ver..., campeonato de fútbol.

Alumno: ¡De fútbol!

Maestra: A ver..., dice Elisa: su futuro, es...

Alumna: (*Leyendo en voz baja*). Montar su propia empresa.

La maestra en este extracto de diálogo, trabajó el acento con los alumnos, sin embargo, no aclaró si se estaba refiriendo al acento léxico primario (prosódico) o al acento ortográfico (tilde). Los conceptos que se manejaron son acento y tilde.

En un principio la profesora inquirió a los educandos si la palabra “campeonato” llevaba acento. En este caso, supongo que se refería a la tilde como acento ortográfico. Aquellos a su vez, mostraron tener clara la imagen de que la tilde iba sobre una vocal. Sin embargo, en este caso, la sílaba tónica de la palabra “campeonato” es “na”, y la vocal “a”, así pues, no lleva tilde.

Observé que este era un asunto de pseudoconceptos donde los estudiantes eran guiados por la semejanza concreta y visible de palabras con tilde en vocales. Éstos detectaban una semejanza externa entre el pseudoconcepto y el verdadero concepto, semejanza que al mismo tiempo se convertía en un obstáculo para el análisis genético del pensamiento en los discípulos. Estos decían que llevaba tilde en la vocal “o”, porque recordaban haber visto el signo de la tilde siempre sobre una vocal, sin embargo, el pseudoconcepto no quedaba bien formado en la mente de los escolares, pues existía una contradicción interna, intrínseca al pseudoconcepto que no lograron superar.

Me di cuenta de que la idea de comprobar con el diccionario la acentuación de la palabra “campeonato”, reforzó el supuesto de que la imagen que se ve de un pseudoconcepto no es en modo alguno, un simple signo del concepto, sino más bien, el cuadro mental o relato breve de un concepto. Lo cual sucedió cuando la maestra los remitió a la observación de la palabra en el diccionario, para verificar si estaba bien escrita o no. Ambos trabajaron y desarrollaron pseudoconceptos.

El Diccionario de la Lengua Española menciona que “la tilde es un acento, un signo ortográfico español” (Real Academia Española, 2014, p. 2120). En el mismo sentido, la RAE (2011), menciona que la tilde o acento gráfico consiste, en español, en una rayita oblicua que desciende de derecha a izquierda (´) y que, colocada sobre una vocal, indica que la sílaba de la que dicha vocal forma parte es tónica: colibrí, árbol, cólera” (p. 213).

Asimismo, la Academia establece que:

El sistema ortográfico del español dispone de un signo diacrítico en forma de rayita oblicua (´) que, colocado sobre una vocal, indica que la sílaba de la dicha vocal forma parte es la que porta el acento prosódico de la palabra. Éste signo se denomina específicamente tilde, además de acento gráfico u ortográfico. (Real Academia Española, 2011, p. 190).

En resumidas cuentas, los alumnos aprendieron en este extracto, un pseudoconcepto, *acento* lo llevan las palabras en una vocal y tilde es lo mismo que acento.

Acento gráfico u ortográfico

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español, llevada a cabo por la maestra urbana uno del centro de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, en una escuela del turno vespertino. Los discípulos y la profesora estaban ocupados en la redacción de un texto donde aquellos debían revisar la acentuación correcta de las palabras.

Extracto 61

Maestra: A ver... ¡Escuchen! ¡Escuchen! Yo sé que si Axel lo lee, le va a dar la intención al texto, la interpretación que él cree que debe de llevar, yo quiero que lo lean según, ¿sí? Según como vayan haciendo la pausa. ¡Exactamente!... donde está la coma ¿sí? El punto y coma, donde lleva **acento**. Quiero que realmente le vayan dando la intención al texto, para que vayan viendo si está bien estructurado, porque eso nos va a ir dando pauta para irlo convirtiendo. Si nosotros lo leemos como creemos que debe de ir, entonces, no le vamos a encontrar ningún error a ese texto. No vamos a poder ayudar al compañero Axel que así lo dijo; entonces, debemos de respetar cada una de las comas, de las puntuaciones que el colocó..., en el orden en que las colocó... ¿si me expliqué?... A ver..., necesito a alguien que lea más fuerte..., a ver... Iván.

En esta secuencia, antes que nada, la maestra pidió a los discípulos que al leer expresaran sonoramente donde llevaba el acento cada una de las palabras. Mejor dicho, la pronunciación correcta de una palabra, correspondiendo a la escritura a partir de la sílaba tónica contenida en ellas. Observé que como se presentaba la actividad, era algo sencillo, pero la educadora infirió que los estudiantes escribirían correctamente dichas palabras, pues sabían de su escritura, desde el punto de vista ortográfico de la acentuación. Entre paréntesis, los conceptos que se trabajaron son: el acento y el acento prosódico.

Debo aclarar que se define al acento gráfico u ortográfico, también llamado tilde, como un signo que siguiendo ciertas reglas se escribe sobre una vocal para indicar que, la sílaba de la que forma parte es tónica. En este sentido, los colegiales debían tener cuando menos, los pseudoconceptos de sílaba tónica, acento prosódico, acento gráfico u ortográfico, palabras agudas, graves, esdrújulas, diptongos, hiatos y triptongos.

Sin embargo, advertí que aunque las nuevas formaciones en los educandos aparecían únicamente cuando el pensamiento complejo había culminado ya el curso de su desarrollo en ellos, no había evidencia de que los conceptos anteriormente mencionados estuvieran formados como conceptos verdaderos. Lo que sí era posible que existiera en la mente de los aprendices, eran nuevas formaciones como complejos rudimentarios, las cuales podían darse mucho antes de que los niños comenzaran a pensar en pseudoconceptos.

Según la docente, saber acentuar correctamente las palabras, le daba estructuración e intención al texto escrito, lo cual propiciaba la reflexión sobre las convencionalidades ortográficas del lenguaje escrito. En este caso me percaté que, ella también trabajaba conceptos potenciales, al pretender que con poner el acento en las palabras que lo llevaban, los discentes se ocuparían de la esfera del pensamiento perceptivo, vinculándolo a su vez, con el pensamiento práctico. Como consecuencia, estos debían acentuar correctamente las palabras del texto. Esto era lo que, junto con las otras cuestiones ortográficas que señalaba, llevaría a la interpretación e intencionalidad en el texto.

Dijo la profesora: “¿Qué palabras en lo general llevan acento?”. Esta pregunta mostró que ella estaba cavilando con un pensamiento complejo, al propiciar que en sus pupilos se formaran complejos mediante la experiencia directa. Aquí noté que para los niños, un complejo era un agrupamiento concreto de cosas conectadas por vínculos basados en datos objetivos. Por ello, las palabras debían estar acentuadas correctamente.

El pasar de los conceptos potenciales a los pseudoconceptos, en lugar de admitir su coexistencia, no permitió la transición de los complejos a los conceptos, por lo tanto el aprendizaje se convirtió en un proceso mecánico. Me fijé que la coexistencia de diferentes formas genéticas en el pensamiento de los alumnos no era una excepción en la formación de conceptos, sino más bien una regla del comportamiento.

La REA (2011) dice que “la palabra acento es polisémica: se emplea comúnmente para hacer referencia tanto al rasgo prosódico de carácter fónico como al signo gráfico con el que se refleja dicho rasgo en la escritura” (p. 213) y acuerda utilizar el término acento “únicamente para hacer referencia al rasgo prosódico; mientras que para aludir al signo gráfico se usarán las denominaciones de tilde o acento gráfico” (p. 213).

En una palabra, los alumnos aprendieron un pseudoconcepto, *acento* es lo que llevan las palabras y permite que el escrito tenga una estructura y se pueda interpretar.

Acento gráfico u ortográfico

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra semiurbana dos de la congregación Las Barrillas, del municipio de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de una escuela del turno matutino, de ambos sexos. Los alumnos y la profesora estaban elaborando un texto colectivo el cual ella iba escribiendo en el pizarrón.

Extracto 62

Maestra: (*Entre murmullos*). ¿Vicente Hipólito León?, o ¿Vicente León Hipólito?

Alumnos: (*Hablan todos a la vez*). Vicente... Vicente León Hipólito...

Alumnos: (*Murmurando en las diversas áreas del salón*). Tuvo muchos errores..., lleva **acento**... (*Comentan algunos*).

Maestra: ¿Dónde?

Alumno: En la o, de Hipólito.

Maestra: ¿En la última?, o ¿en la primera?

Alumnos: (*Contestan todos a la vez*). ¡En la primera!

Alumno: Maestra, ¿y por qué no marca los errores?

Maestra: Para irlo analizando..., más detallado, lo vamos a ir analizando..., por enunciados...

Alumnos: (*Murmullos, incomprensible*).

Maestra: Ya vayan identificando... ¿Cuál es el primer enunciado que Vicente utilizó?

Alumno: (*Hablan todos a la vez*). ¿Vicente?

Maestra: ¡A ver!... De los enunciados que ocupó para ir armando el texto, sí, ¿cuál es el primero que ocupó?

En primer lugar, la mentora entró al juego discursivo de la acentuación de palabras con los discípulos, siendo éstos últimos los que señalaron el error: “Lleva acento”, dijeron. Los conceptos que trabajó aquella son: acento, tilde y reglas de acentuación. En este caso, observé que se estaba ante un concepto potencial formándose en los estudiantes, pues este coincidía en su forma más elemental. El concepto potencial era la materialización en los alumnos de la regla, según la cual, situaciones que tenían algunas características en común, producían impresiones similares.

Los colegiales tenían que escoger entre dos letras “o”, para luego tomar la decisión de cuál llevaba el acento gráfico. Advertí que el concepto potencial estaba basado en una serie de abstracciones discriminantes, que en este caso, aunque eran de naturaleza primitiva, estaban presentes en el pensamiento de los niños. No fue así el caso de la docente, quien seguía pensando en complejos. Debo esclarecer que la palabra “Hipólito” tiene dos vocales “o”, por lo que el acento léxico primario coincide con el ortográfico o tilde. Por consiguiente, los educandos tenían razón cuando afirmaban que era la primera vocal “o”. Ellos estaban en la etapa inicial del proceso de abstracción de conceptos.

También noté un falso entendimiento entre los aprendices y la educadora, pues decían dónde iba el acento, pero hacían referencia al por qué, sino que ambos daban por sentado de que así era y punto. Las dos partes tenían dificultad para expresar qué era un concepto, por lo que se basaban en la funcionalidad práctica. La maestra por un lado, pensaba que estaba formando conceptos, pero por otro, los alumnos generaron

alternativas propias para aplicar un concepto no bien comprendido, en una situación concreta.

Al respecto, la RAE (2011) refiere que “la tilde, el signo diacrítico utilizado para reflejar gráficamente el acento, se escribe sobre el grafema que representa el fonema vocálico que constituye el núcleo de la sílaba tónica, normalmente las letras a, e, i, o u” (p. 222).

Resumiendo, los alumnos aprendieron un pseudoconcepto, *tilde* es igual al acento, al igual que un concepto inicialmente abstracto, *acento ortográfico* lo lleva un palabra en la vocal. También hay un pseudoconcepto coexistiendo con un concepto abstracto inicial, *regla de acentuación* es saber la vocal en que va el acento escrito.

Acento gráfico u ortográfico

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español, llevada a cabo por la maestra semiurbana dos de la congregación Las Barrillas del municipio de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, en una escuela primaria del turno matutino. Aquí la docente y los discentes acentuaban palabras durante la redacción de un texto autobiográfico.

Extracto 63

Alumnos: (*Hablan todos a la vez, incomprensible*).

Maestra: A ver... ¿Ya terminaron el primero?... Vicente...

Alumnos: (*Todos, ntterrumpiendo a la maestra*). ¡Nooo!

Maestra: (*Continúa escribiendo*). Actualmente en la escuela Benito Fentanés, ¿así?

Alumno: ¡Sí! (*Alguien responde*).

Maestra: Y acuérdense de poner **acento** a Fentanés, ¿ok?

Alumnos: (*Murmullos en las diversas áreas del salón*).

Maestra: A ver... ¡Pongan atención! Y acuérdense que en la escuela Benito Fentanés ahora está estudiando el sexto de primaria.

Alumna: Estudia el sexto de primaria.

Maestra: (*Escribiendo en el pizarrón*). Estudia..., el sexto grado de primaria.

Alumnos: (*Murmullos en las diversas áreas del salón, incomprensible*).

La educadora, en primer término, trabajó el acento ortográfico denominado tilde con sus pupilos, específicamente en palabras agudas, como era el caso de la palabra

Fentanés. Sin embargo, sólo les dijo que se acordaran de poner el acento. Las preguntas que me surgieron al momento fueron: ¿Qué tipo de palabra es Fentanés? ¿Por qué la palabra Fentanés lleva acento ortográfico o tilde? Lo cual me llevó a pensar que pensamiento de la mentora estaba en la fase de complejos.

Por cierto, la maestra desarrolló los siguientes conceptos a lo largo del extracto: acento, reglas de acentuación y palabras agudas. Algunos de ellos estaban de manera explícita, en tanto otros, de forma implícita. A continuación observé que la docente le proporcionó a los colegiales el significado acabado de la palabra, por lo que estaba operando con un pseudoconcepto. “Fentanés lleva acento”, mencionó. Estos a su vez, según lo que observé en el extracto anterior, sabían que la tilde iba en una vocal. Pero resultó que “Fentanés” tiene tres vocales, entonces había que tomar una decisión. Aquí noté que en la vida real, los niños no desarrollaban espontáneamente los complejos correspondientes a los significados de las palabras. Por ello la palabra aguda se había desarrollado como un pseudoconcepto.

Los educandos no crearon su propia habla en este extracto, sino que adquirieron el habla de la maestra. Aquí me percaté que los escolares estaban construyendo conceptos, pues las palabras “agudas”, “graves” y “esdrújulas”, no sustituían funcionalmente al concepto, solo servían de instrumento de entendimiento muto entre enseñante y discentes. Por tanto, las reglas de acentuación, aun no presentaban en los alumnos la capacidad de definición.

La RAE (2011), al respecto señala que “las palabras agudas llevan tilde cuando terminan en los grafemas consonánticos “n” o “s” no precedidos de otra consonante, o en alguno de los grafemas vocálicos /a/, /e/, /i/, /o/, /u/” (p. 231). El Diccionario de la Real Academia Española señala que “el acento ortográfico es un signo ortográfico consistente en una rayita oblicua que baja de derecha a izquierda (´) y que, siguiendo una reglas, se escribe sobre determinadas vocales de sílabas con acento, como en cámara, útil, allá” (Real Academia Española, 2014, p. 23).

Resumiendo, los alumnos aprendieron un pseudoconcepto, *acento* lo llevan las palabras como Fentanés; algunos complejos difusos, *regla de acentuación* sirve para los acentos y *palabra aguda* es la que lleva acento).

Reglas de acentuación

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español, llevada a cabo por la maestra urbana dos de una colonia céntrica de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, en una escuela matutina. Los alumnos clasificaban palabras según su acentuación, en agudas, graves y esdrújulas.

Extracto 64

Maestra: ¡Bueno!... ¡Fíjense bien! Entrando a la asignatura de Español. (*Mientras camina y toma el material que separó*). Hoy corresponde hacer un repaso más que..., ver el tema, porque ya lo hemos estado repasando durante estos días. Hoy le vamos a dar un repaso, como ya les dije, a las **palabras agudas...**

Alumnos: (*A coro*). **Graves y esdrújulas.**

Maestra: Porque de alguna manera ha sido un caminito que les ha costado un poquito de dificultad, trabajo, entenderlo. Todavía tengo muchas fallas al respecto y nos la tenemos que..., tenemos que aprender bien, la **reglita ortográfica** de las **agudas, esdrújulas y graves**. Hay algunos que ya las dominan muy bien, pero a otros, todavía les falta un poquito. Entonces, vamos a empezar por dar un repaso breve, a ver de qué se acuerdan. Yo le voy a pedir a Griselda de todos los papeles que están en esta mesa... Gris, vas a pasar a pegar por donde tú quieras..., por donde tú quieras..., aquí en el pizarrón..., tres palabras que quieras..., acá... (*Griselda se levanta de su lugar*). Nosotros, ¡A poner atención! Este..., voltéate tantito. ¡Adriana!... ¿Por qué estás de espaldas? Tantitito, amor... ¡Déjame ese diccionario!... Yo te ayudo a poner. (*Se refiere a Gris*). A hacer bolita el *masking*..., pega..., elige primero..., antes de pegar, elige las palabras que vas a pegar. (*Griselda pega en el pizarrón blanco sus palabras*). No las pegues... ¿Cuál es la otra?... ¿Cuál es la otra?... ¿Ésta? Tú escógela y yo te ayudo con el *masking*.

Alumna: (*Griselda*) Sí.

Maestra: Tú le pones a unos, y yo le pongo a otros ¿sale? A ver Gris... Ésta la vamos a pegar aquí... Gris escogió estas tres palabras... ¡Muy bien!... Vamos a leerlas... ¿Cuál fue la primera que pegó?

Alumnos: (*A coro*). Ruego.

Maestra: ¿Después?

Alumnos: México. (*Al unísono*).

Maestra: ¿Después?

Alumnos: **Agudas.**

La educadora, por principio de cuentas, pidió a sus discípulos que colocaran palabras en una tabla que ella había pegado en el pizarrón. Según, era un repaso de las palabras agudas, graves y esdrújulas, conceptos que ya supuestamente manejaban los estudiantes. Los conceptos que se desarrollaron en esta sesión son: agudas, graves,

esdrújulas, clasificación de palabras y reglas de acentuación. Observé en un primer momento, que la maestra trabajó las reglas de acentuación de las palabras, junto con su clasificación en agudas, graves y esdrújulas, sin embargo ella misma restó importancia al significado de las palabras acabadas.

En este caso, se estaba operando con un pseudoconcepto, en donde los pupilos recibieron de la mentora el significado acabado de las palabras que eran semejantes a los conceptos en apariencia, pero que diferían sustancialmente de ellos en su realidad interna. Para los colegiales sólo había una perspectiva, la de un complejo que coincidía con un concepto adulto. Estos sabían de la existencia de las palabras agudas, graves y esdrújulas, pues completaron la expresión de la docente, cuando ella dijo: “palabras agudas, ellos respondieron: “graves y esdrújulas”.

Los educandos establecieron vínculos y relaciones a partir de la tipología de palabras por lo expresado por la profesora. Percibí que hubo un aparente entendimiento mutuo entre ambos, que creó la ilusión de que los conceptos estaban acabados desde el principio. Cuando la enseñante indicó que, “hay que aprenderse la reglita ortográfica”, no supe exactamente a cuál regla se refería, si a la de acentuación prosódica o a la ortográfica. Además, miré en el salón que hubiera algún material pegado que exhibiera dicha regla. El significado de las palabras en este caso, no fue dado a los alumnos en su conversación con la educadora. Me di cuenta que no había realidades artificiales que desarrollaran las funciones de generalización y abstracción en los niños.

Por otra parte, el ambiente lingüístico no proporcionó significados verbales estables ni permanentes que trazaran el camino hacia generalizaciones en los escolares. La enseñante pasó al desarrollo de conceptos potenciales en los educandos, al intentar materializar en ellos la regla de repetición, según la cual situaciones que tuvieran algunas características en común, producirían impresiones similares. Sin embargo, al no haber claridad en las palabras de aquella, se perdió esa oportunidad y los alumnos finalmente desarrollaron un pseudoconcepto, recibido del adulto, en este caso, la educadora, con un significado acabado aparente.

El repaso consistió en clasificar palabras de acuerdo a su tonicidad, por lo que la regla mencionada anteriormente, aludía a la prosodia. Entendí en este punto, que los

niños, al clasificar las palabras en agudas, graves y esdrújulas requerían abstraer y singularizar elementos, considerando a éstos, extraídos al margen de la totalidad de la experiencia concreta en que estaban inmersos, pero al mismo tiempo basándose en un atributo: la tonicidad. Al final se quedaron en la etapa inicial del proceso de abstracción.

La RAE (2011) afirma que “el valor distintivo del acento se pone de manifiesto en numerosos grupos de palabras que se diferencian únicamente por este rasgo prosódico” (p. 212). Asimismo establece “la posición variable y no condicionada del acento en español, así como las funciones que desempeña” (p. 212).

En cuanto a la regla ortográfica, la RAE (2011) señala que “dependiendo del lugar que en ellas ocupe la sílaba tónica, las palabras de más de una sílaba pueden ser en español agudas, llanas, esdrújulas o sobreesdrújulas, según se explica a continuación:

- a) Las palabras agudas u oxítonas son aquellas cuya última sílaba es tónica: bondad, considerar, iglú, además, mirarán.
- b) Las palabras llanas, graves o paroxítonas son aquellas cuya penúltima sílaba es tónica: resta, callejeros, hacen, inútil, azúcar.
- c) Las palabras esdrújulas o proparoxítonas son aquellas cuya antepenúltima sílaba es tónica: explícito, géminis, válvula.
- d) Las palabras sobreesdrújulas o superproparoxítonas son aquellas que las es tónica es una de las sílabas anteriores a la antepenúltima, lo que sólo ocurre en formas verbales con pronombres enclíticos: prepáranoslo, leyéndosela, díganoslo, propóngasemelo, imagínatemela. (p. 206).

En síntesis, los alumnos aprendieron pseudoconceptos: *palabra aguda* es la que tiene una sílaba tónica, *palabra aguda* es la que tiene una sílaba tónica, *palabra grave* tiene una sílaba tónica, *palabra esdrújula* es como México, *regla ortográfica* es la que se aplica cuando las palabras se clasifican en agudas, graves y esdrújulas. También observé un concepto inicialmente abstracto, *clasificación de palabras* es cuando pueden acomodarse en una tabla según suene la sílaba tónica.

Acento gráfico u ortográfico

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español, llevada a cabo por la maestra semiurbana dos de la congregación Las Barrillas, del municipio de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, en una escuela primaria matutina. La docente y los escolares realizaban una actividad sobre la acentuación de palabras, a partir de un texto biográfico elaborado por los alumnos.

Extracto 65

Maestra: (*Preguntando a los alumnos*). Y, ¿dónde lleva **acento** biografía?

Alumno: (*Entre los comentarios de sus compañeros*). ¡No lleva **acento**!

Maestra: ¿Dónde?

Alumna: En la o.

Alumno: En la i.

Alumna: (*Aislada*). En la última.

Maestra: Acuérdense que le podemos dar click derecho y ya..., automáticamente la corrige... ¿Quién va?...

Primeramente, la maestra indicó a los alumnos que señalaran donde llevaba el acento la palabra “biografía”, la cual estaba escrita en el pintarrón mediante el programa Word de la computadora. Ella estaba hablando de la tilde, pero no hizo referencia a ningún tipo de acento, por lo que los estudiantes comenzaron a comentar al respecto, pero ninguno acertó.

Los vínculos que la maestra intentó establecer entre la palabra y la acentuación fueron a partir de una representación gráfica, la tilde. Percibí que era un pensamiento pseudoconceptual. Sus pupilos debían abstraer y singularizar elementos, considerando a estos, extraídos al margen de la totalidad de la experiencia concreta en que estaban inmersos (diversas vocales).

A todo esto, el concepto trabajado es el de la tilde. Cuando la docente preguntó dónde, se refería a la vocal de la palabra que tenía la tonicidad más fuerte. Hago la aclaración de que la palabra biografía tiene cinco vocales. Las respuestas de los alumnos fueron variadas: que no lleva, la vocal o, la vocal i y la vocal a. Percibí que la profesora, en este caso, trataba de guiar a los educandos a través de una semejanza concreta y visible para que formaran un pseudoconcepto, pero sólo forma un complejo asociativo limitado a una clase determinada de vínculo perceptivo: la tilde sobre una vocal.

Finalmente, la maestra recurrió a la revisión automática de palabras del programa Word y no quedó claro, ni qué tipo de acento se trabajó, ni por qué razón llevaba el acento en esa letra. Me di cuenta que ella optaba por dar una respuesta automática a los aprendices, en lugar de explicar que, biografía es una palabra con hiato y por tanto se acentúa gráficamente en la segunda i.

Aquí noté que la influencia del habla adulta para que los niños formaran generalizaciones no tenía una influencia positiva en la formación de los conceptos, pues por una parte, el ambiente lingüístico no presentaba significados verbales estables ni permanentes al recurrir a la forma automática de poner acentos gráficos (tilde) a la palabra, y por otra parte, la maestra, mediante su comunicación verbal con los alumnos no era capaz de predeterminedar la senda del desarrollo de las generalizaciones y su punto de final, la del concepto de hiato plenamente formado.

La RAE (2011) nos menciona que “el sistema ortográfico del español dispone de un signo diacrítico en forma de rayita oblicua (´), que colocado sobre una vocal, indica que la sílaba de la que dicha vocal forma parte es la que porta el acento prosódico de la palabra” (p. 190). Asimismo, señala que “cuando dos vocales seguidas dentro de una palabra pertenecen a sílabas distintas, constituyen un hiato” (p. 238).

En el mismo sentido, la RAE afirma que “las palabras que contienen un hiato formado por una vocal cerrada tónica seguida o precedida por una vocal abierta lleva siempre tilde en la vocal cerrada, con independencia de las reglas generales de acentuación” (Real Academia Española, 2011, p. 238).

Brevemente, los alumnos aprendieron un pseduconcepto, *acento* va en alguna sílaba o vocal.

Acentuación gráfica u ortográfica

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español, llevada a cabo por la maestra urbana dos de una colonia céntrica de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado de ambos sexos, en una escuela primaria matutina. Los

discentes estaban redactando en equipo un texto, al mismo tiempo que revisaban la ortografía de las palabras agudas, graves y esdrújulas.

Extracto 66

Maestra: ¿Verdad? Lo que estamos escribiendo, acuérdense regresar un poquito para leer las ideas..., para que lo que hemos escrito sea correctamente lo que queramos expresarle al lector, porque también debemos usar palabras como para el lector... ¿Qué tiene que hacer el lector cuando escribimos un texto?

Alumna: Comprenderlo.

Maestra: Comprenderlo y despertar... ¿Qué en el lector?

Alumnos: El interés. (*Exclaman al unísono*).

Maestra: El interés ¿Verdad? Entonces, todo eso vamos a tomar en cuenta a la hora de elaborar nuestro texto... También, la concordancia, la ortografía que todavía por ahí, estamos practicando ¿verdad? **Palabras graves, agudas y esdrújulas** y todo eso que hemos estado viviendo a lo largo de los escritos que hemos estado haciendo. Entonces, este escrito es bien importante porque ¿por qué es importante?

Ante todo, la educadora indicó que para redactar un texto entre otras cosas, se debía atender el uso correcto de las palabras agudas, graves y esdrújulas. Con toda intención se refería al acento gráfico o tilde. Los discípulos debían saber dicha convencionalidad, pero aparte tenían que conocer y aplicar las reglas de acentuación para las palabras agudas, graves y esdrújulas. Los conceptos que se manejaron son ortografía, acento, palabras agudas, graves y esdrújulas.

La mentora, al trabajar con la redacción de un texto, hizo saber a los estudiantes que para que aquél fuera correcto, debía expresar lo que se quiere transmitir al lector; por ello era preciso que estuviera bien escrito, pues de esta manera se comprendería. Aquí observé que, los aspectos referidos a la escritura correcta partían de la necesidad de los pupilos para lograr la competencia comunicativa al escribir.

Asimismo, noté en este caso que, el significado de las palabras era importante, pues las líneas en que se desarrollaba el complejo estaban predeterminadas por el significado que una palabra dada tenía ya, en el lenguaje de la mentora, como adulto. Sin embargo, al establecerse la influencia directiva de la conexión verbal, de la buena escritura, no representó un desarrollo libre del pensamiento de los colegiales.

Estos, para que escribieran un texto correctamente, “deben atender la concordancia y la ortografía”, manifestó la maestra. Al referirse a esta última, recalcó el uso de palabras graves, agudas y esdrújulas. Advertí que la profesora suponía que mediante su comunicación verbal con los educandos, era capaz de predeterminedar la senda del desarrollo de las generalizaciones y su punto final, un concepto plenamente formado. No obstante, ella no transmitió su forma de pensar, por lo que los significados acabados que proporcionó, no garantizaban que sirvieran para que los aprendices construyeran complejos. Las peculiaridades estructurales, funcionales y genéticas del pensamiento por complejos no mostraron una generalización.

La RAE (2011) dice que “las reglas de acentuación gráfica están formuladas tomando como referencia la estructura silábica y acentual de las palabras, y se aplican en función del lugar que en ellas ocupa la sílaba tónica, esto es, de si se trata de palabras agudas, llanas o esdrújulas” (p. 223).

Finalmente, los alumnos aprendieron dos pseudoconceptos: *acento* es la escritura correcta de las palabras graves, agudas y esdrújulas y *clasificación de palabras* es que según su acento, se dividen agudas, graves y esdrújulas.

Acentuación gráfica u ortográfica de palabras agudas y graves

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español, realizada por la maestra urbana dos, de una colonia céntrica, de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, en una escuela primaria matutina. Los estudiantes estaban ocupados con el tema de las palabras agudas.

Extracto 67

Maestra: Agudas..., las agudas.

Alumno: En la última..., pueden acabar en **n, s** o **vocal**.

Maestra: Ese de... Esa situación de **n, s** o **vocal**. ¿Para qué nos sirve?

Alumnos: Para cuando se **acentúan**, o no se **acentúan**.

Maestra: ¡Exactamente!... Para ver si se **acentúan** o no ¿verdad?... ¿Qué me puedes decir de las **graves** en relación con el **acento**?..., mmm..., ¡Jammi!

Jammi: Que las **graves** odian a las **n, s** o **vocal**.

Maestra: Sí... ¿Y por lo tanto?

Alumnos: (Como murmullo, *incomprensible*).

Maestra: Las palabras terminadas en... ¿Ok?

Alumnos: (*Comentario incomprensible*).

Maestra: Pero dime..., las palabras terminadas en **n, s y vocal**... ¿Qué pasa con las **graves** Dulce?

Dulce: No se **acentúan**.

Maestra: No se **acentúan** ¿y qué pasa con las **agudas**? ¿Luis Fernando?

Luis Fernando: Sí se **acentúan**.

Maestra: Sí se **acentúan**.

Maestra: Sí se **acentúan**... ¿Cuáles?

Luis Fernando: Las que tienen... (*No logra terminar la frase*).

Maestra: Siempre y cuando tengan la **sílabo tónica** ¿en?

Alumnos: ¡La última! (*En coro*).

Maestra: La última sílabo ¿verdad Héctor?... ¡Muy bien! ¿Qué pasó?

Alumno: (*Opini3n poco audible*).

Maestra: Y las **esdrújulas** siempre.

Para comenzar, la educadora trabajó el tema de las palabras agudas abordando los conceptos de acento, acento prosódico, acento gráfico, sílabo tónica y palabras agudas. Ella desarrolló pseudoconceptos, pues los vínculos que establecieron los discípulos con los componentes eran concretos y empíricos, no abstractos ni lógicos. La conexión objetiva presente en los estudiantes fue la tilde, pero al mismo tiempo ésta se convirtió en atributo para estos, por lo que observé que al mismo tiempo se estaba desarrollando un concepto potencial.

Los colegiales tenían la noción de que una palabra aguda podía acabar en n, s o vocal. Lo anterior serviría para diferenciar cuándo se acentúan y cuándo no. Sin embargo, no quedó claro a qué tipo de acentuación se refería la mentora, pues ésta no hizo la aclaración pertinente.

Noté que cuando la maestra nombró la regla de acentuación de las palabras agudas, trataba de materializar en sus pupilos, la regla según la cual, situaciones que tuvieran algunas características en común, producirían impresiones similares. Por ello los educandos realizaron una serie de abstracciones discriminantes, sin embargo, al llamar a la regla “situación” para ver si se acentuaban o no las palabras, se regresó al pseudoconcepto, en un ambiente lingüístico no favorable, pues los significados verbales no eran estables ni permanentes.

La regla coloquial que surgió al hablarse de las palabras graves de que, “odian a las consonantes n, s y a las vocales”, no llevó a los aprendices a establecer si se

acentuaban o no. Tampoco se mencionó el tipo de acento que llevaban. Al final, fue una alumna quien confirmó la regla: “No se acentúan”.

Los escolares en este caso, iniciaban un proceso de abstracción, al discriminar los atributos de un objeto (acentuación de palabras graves), los cuales estaban divididos en dos partes a las que se prestó una atención desigual: un inicio de abstracción positiva y negativa. Me di cuenta que en el pensamiento de los niños, al inicio de la abstracción, a algunos atributos se les negaba el acceso.

Posteriormente, la docente inquirió a los escolares, nuevamente, sobre la acentuación, más no fue evidente el por qué de ello. Aquí, los alumnos trabajaron un pseudoconcepto, pues establecieron vínculos entre los componentes (tilde y sílaba tónica). Éstos eran concretos y empíricos, no abstractos ni lógicos. Para los educandos, el pseudoconcepto era un agrupamiento concreto de cosas conectadas por vínculos basados en datos objetivos (tilde, última sílaba). Por esta razón, fue una conexión objetiva la que se hizo presente en los alumnos, llevándolos a incluir un elemento dado en un complejo.

Al final, la profesora refirió que la sílaba tónica debía ser la última para que se pudieran acentuar. Aquí noté que los alumnos recibían los significados acabados de las palabras de la enseñante. Esta, mediante su comunicación verbal con los alumnos predeterminaba la senda del desarrollo de las generalizaciones, aunque no se llegara a su punto final, el concepto plenamente formado. Hubo una aparente equivalencia funcional entre el concepto que ambos estaban formando, el cual en realidad, no era un concepto, sino pseudoconcepto, aunque sea difícil encontrar una línea divisoria que los separe.

La RAE (2011) señala que “las palabras agudas llevan tilde cuando terminan en los grafemas consonánticos “n” o “s” no precedidos de otra consonante, o en alguno de los grafemas vocálicos /a/, /e/, /i/, /o/, /u/” (p. 231).

La Academia establece igualmente que “no llevan tilde los casos siguientes:

- a) Cuando terminan en un grafema consonántico distinto de n o s, o en dígrafo ch.
- b) Cuando terminan en más de un grafema consonántico.
- c) Cuando terminan en el grafema y” (p. 232).

En resumidas cuentas, los alumnos aprendieron varios pseudoconceptos, *acento gráfico* es lo que pone en una sílaba tónica, *palabra aguda* es la que lleva el acento en la última sílaba; un complejo difuso, *acento* es algo que tiene que ver con la sílaba; y un concepto inicialmente abstracto, *graves* son las odian a la n, s, o vocal y no llevan acento.

Acentuación gráfica u ortográfica de palabras graves

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana dos de una escuela céntrica, de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, en una escuela primaria matutina. Los colegiales estaban ocupados con el tema de la acentuación de las palabras graves.

Extracto 68

Maestra: Ahora vamos con las **graves**..., las **graves**... ¿Dónde tienen las **sílabas tónicas**?

Alumnos: ¡En la penúltima! (*Exclaman al unísono*).

Maestra: En la penúltima ¿verdad?... y nos quedan las...

Alumnos: ¡Agudas! (*En coro*).

La educadora trabajó en este extracto de diálogo, los conceptos de palabra grave, sílaba tónica y acento ortográfico. Antes que nada, cuestionó a sus discípulos para que éstos le dijeran dónde estaba la sílaba tónica en las palabras graves. Observé aquí que, la maestra inducía a los alumnos al inicio de la abstracción, al preguntar sobre las sílabas tónicas, pretendía que aquéllos abstraieran y singularizaran elementos considerando a estos como extraídos al margen de la totalidad de la experiencia concreta en que estaban inmersos. Los estudiantes, a su vez, al escoger estos emparejamientos prestaban más atención a algunos rasgos que a otros, dándoles un trato preferencial.

Los colegiales respondieron a la mentora que las palabras graves tenían la sílaba tónica en la penúltima sílaba. Noté que fue un primer intento de abstracción, ya que aquéllos abstraían un grupo de rasgos al distinguir, en este caso, la penúltima sílaba tónica. Sin embargo, este intento no resultó evidente como tal, porque al final los educandos abstraieron todo un grupo de rasgos. Los atributos del objeto fueron

divididos en dos partes, a las que se presentó una atención desigual. Hubo únicamente un inicio de abstracción, positiva y negativa al mismo tiempo.

La RAE (2011) manifiesta que “las palabras llanas se escriben con tilde en los siguientes casos: cuando terminan en un grafema consonántico distinto de *n* o *s*, o en el dígrafo *ch*; cuando terminan en más de un grafema consonántico. Cuando terminan en el grafema *y*” (p. 232). Asimismo establece no llevan tilde “cuando terminan en *-n* o *-s* no precedidas por otra consonante, o en alguno de los grafemas vocálicos *a*, *e*, *i*, *o*, *u*” (p. 232).

En pocas palabras, los alumnos aprendieron un pseudoconcepto, *acento* es lo que va en la sílaba tónica; dos conceptos inicialmente abstractos como, *palabra grave* es la que tiene la sílaba tónica en la última sílaba, *sílaba tónica* puede ser la última, penúltima, de una palabra.

Acentuación gráfica u ortográfica de palabras esdrújulas

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana dos de una colonia céntrica, de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado, de ambos sexos, en una escuela primaria matutina. Los alumnos estaban atendiendo el tema de la acentuación de las palabras esdrújulas.

Extracto 69

Maestra: Vamos a ver..., **esdrújula**, sí se acuerdan que nosotros escenificábamos las palabras con círculos ¿sí?

Alumnos: ¡Sííí! (*Exclaman al unísono*).

Maestra: Las **esdrújulas** ¿dónde tienen la sílaba tónica?

Alumnos: En la **antepenúltima** (*Varios dan la respuesta*).

Maestra: En la **antepenúltima**... Aquí. (*Señalando la última sílaba*).

Alumnos: (*En coro*). ¡Nooo!

Maestra: (*Señalando la penúltima sílaba*).

Alumnos: ¡Nooo! (*Exclaman al unísono*).

Maestra: (*Señalando la antepenúltima sílaba*).

Alumnos: (*En coro*). ¡Sííí!

Maestra: ¡Perfecto! ¡Aquí!... ¿Qué es la **sílaba tónica** Chuy?

Chuy: Es la que lleva el acento.

Alumnos: ¡No!... ¡Yo sé!... ¡Yo sé!... ¡Yo sé!... ¡La sílaba que suena más fuerte! (*Varios alumnos hablan al mismo tiempo, incomprensible*).

Maestra: La sílaba que se pronuncia más fuerte..., entonces quedamos, que... ¿Éstas son? **Esdrújulas**... ¿Verdad?

Alumnos: (*Responde la mayoría*). Sí

Primeramente, la educadora trabajó los conceptos: palabras esdrújulas, sílaba tónica, acento ortográfico y tonicidad. Inició con las palabras esdrújulas, inquirendo a los alumnos la identificación de la sílaba tónica: “¿dónde tiene la sílaba tónica?”, pregunta. La respuesta de estos fue: “antepenúltima”. Ella utilizó un distractor, señalando en la palabra la última sílaba, en lugar de la primera a lo que los estudiantes respondieron con un “no”.

Es este caso observé que la maestra desarrollaba pseudoconceptos, en donde los vínculos que establecían los pupilos entre los componentes, eran concretos y empíricos, no abstractos ni lógicos. Los vínculos empíricos que subyacían tras la respuesta de aquellos, eran dados a través de la experiencia directa. Había una conexión objetiva presente en los colegiales que los llevaba a incluir un elemento dado en un complejo.

Noté que los alumnos iniciaban un proceso de discriminación visual de los lugares que ocupaban las sílabas en una palabra: última, penúltima y antepenúltima. A ellos los guiaba la semejanza concreta y visible, formando un complejo asociativo limitado a una clase determinada de vínculo perceptivo. Sin embargo, al mismo tiempo se daba un proceso de discriminación, pues los educandos tuvieron la necesidad de abstraer y singularizar elementos, considerando estos, como extraídos al margen de la totalidad de la experiencia concreta en que estaban inmersos.

La maestra solicitó la verbalización del concepto sílaba tónica a los aprendices, para ello sugirió éstos dos pseudoconceptos: la que lleva acento y la que suena más fuerte. Advertí que, mediante la comunicación verbal con los alumnos intentaba predeterminedar la senda del desarrollo de las generalizaciones, así como su punto final, un concepto plenamente formado (sílaba tónica). Los discentes por su parte, recibieron los significados acabados y estables. Definitivamente hubo una influencia del habla adulta.

Posteriormente, la enseñante proporcionó el significado de sílaba tónica, “es la que se pronuncia más fuerte”, dijo. Me di cuenta que, ella brindó así a los discípulos, los significados acabados de las palabras, en torno a los cuales estos últimos construyeron

complejos. Para los niños sólo hubo una perspectiva, la de un complejo, que coincidía con un concepto adulto: “sílabas tónicas es la que se pronuncia más fuerte”.

La conclusión solicitada a los alumnos sobre el concepto de palabra esdrújula por la docente, fue sobre “lo que quedaron”, esas palabras eran las esdrújulas. Aquí nuevamente se tenía un pseudoconcepto, pues los niños no confundieron las conexiones entre sus propias impresiones con las conexiones reales entre las cosas. Este era un pensamiento coherente y objetivo, aunque no reflejaba las relaciones entre las cosas del mismo modo que el verdadero pensamiento conceptual. Entendí que un obstáculo para el desarrollo del pseudoconcepto era el ambiente lingüístico que no presentaba significados verbales estables, ni permanentes.

La RAE (2011) dice que “las palabras esdrújulas y sobreesdrújulas se escriben siempre con tilde” (p. 232).

Los alumnos aprendieron, al fin y al cabo, pseudoconceptos: *palabra esdrújula* es la que tiene la sílaba tónica en la antepenúltima, *sílaba tónica* es la que lleva el acento y suena más fuerte y *acento* es lo que la lleva la sílaba tónica. Cabe aclarar que en determinado momento, todos ellos coexisten como conceptos potenciales.

Resumiendo, observé que, en lo que se refiere a la categoría de acentuación, según las clases analizadas de las maestras (urbana, semiurbana y urbana), los discentes están entre la cuarta etapa (complejo difuso) de la fase de pensamiento en complejos y la primera etapa (concepto inicialmente abstracto) de la fase de la abstracción.

Me di cuenta que se formaron complejos difusos, como por ejemplo, *acento* es algo que tiene que ver con la escritura de una sílaba. Pero sobre todo, predominaron los pseudoconceptos: *acento* es lo que va en la sílaba tónica, *sílaba tónica* es donde lleva el acento y suena más fuerte, *palabra grave* es la que tiene la sílaba tónica en la antepenúltima. También hallé algunos conceptos inicialmente abstractos como, *palabras graves* son las que odian a la n, s o vocal y no llevan acento cuando terminan así. Asimismo, me fijé que algunos pseudoconceptos coexistieron con los conceptos potenciales, como en el caso de: *palabra esdrújula* es la que tiene la sílaba tónica en la

antepenúltima, *sílaba tónica* es la que lleva el acento y suena más fuerte y *acento* es lo que la lleva la sílaba tónica.

No encontré conceptos potenciales solos, en donde se pudiera notar que los discentes destacaran un grupo de objetos unidos por un solo atributo común. Lo que sí hallé, es una formación preintelectual que aparece precozmente en la historia del desarrollo del pensamiento. Por tanto, no puedo decir que se formaron conceptos concretos y verdaderos durante las clases de acentuación.

Al igual que en las categorías anteriores, me percaté de muchas discrepancias entre lo que dicen los programas de estudio, los conceptos vertidos por la Real Academia Española y el pensamiento conceptual de las maestras.

J) Adjetivos

Esta categoría alude a la clase de palabras que conforman una oración, como consecuencia, están en cualquier texto. El adjetivo es una clase de palabras que modifica o se predica de él aportándole muy variados significados. Este contenido se ubica en el componente de reflexión sobre la lengua y el ámbito de estudio.

Los adjetivos se trabajan desde el segundo grado, donde los alumnos escriben palabras que designan cualidades de sustantivos. En tercer grado se prosigue su estudio, aplicándose a la redacción de textos. En cuarto grado se usa en la elaboración de textos descriptivos y en los últimos grados se emplea en la redacción de textos literarios.

La función de los adjetivos es modificar al nombre. Este contenido se engloba en los conocimientos de tipo declarativo. El propósito de su estudio es propiciar el conocimiento de los temas gramaticales y de convenciones de la escritura. Curricularmente, los adjetivos tratan tanto convenciones del lenguaje, como recursos para lograr una comunicación eficiente y eficaz.

Para la RAE (2010) el adjetivo es una clase de palabras que modifica al sustantivo o se predica de él aportándole muy variados significados. En un gran número de casos, el adjetivo denota propiedades o cualidades...” (p. 236). Por su parte, el

Diccionario de la Lengua Española señala que significa “que califica o determina al sustantivo” (Real Academia Española, 2014, p. 45).

La Academia caracteriza al adjetivo en sentido laxo y en sentido restrictivo al afirmar que “el término adjetivo se suele usar en un sentido laxo y en otro restrictivo. El primer sentido, más frecuente en los estudios tradicionales, privilegia los dos criterios formales que caracterizan a esta clase de palabras: la concordancia con el sustantivo y su función como modificador de este” (Real Academia Española, 2010, p. 236).

A continuación, presentaré cinco extractos sobre una clase en donde se abordó el contenido de los adjetivos. Todos ellos corresponden a la maestra rural uno. El tipo de adjetivo que se trabaja es el calificativo.

Adjetivo calificativo

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra rural uno de la ranchería San Juan de Ulúa, del municipio de Las Choapas, con un grupo de alumnos de 4º, 5º y 6º grados, en una escuela tridocente, del turno matutino. En este punto, los discípulos estaban haciendo una actividad con los adjetivos calificativos, a partir de palabras escritas en el pizarrón.

Extracto No. 70

Maestra: ¡Yaaa!... ¡Fíjense bien!... (*Mientras, deambula cubriendo todos los espacios*). Todas las palabras, las **cualidades** que les fueron diciendo de cada compañero..., dijeron que era..., (*Enumerando con los dedos*).
Trabajador... ¿Cuál otro?

Alumno: Amable.

Maestra: Amable... ¿Cuál otro?

Alumno: Alegre.

En esta secuencia, la educadora indujo a sus discípulos al concepto de adjetivo calificativo, a partir de la descripción de cualidades de estos, como el ser amable o alegre. La maestra, para comenzar, pidió a los estudiantes que dijeran unas palabras que había escrito en el pizarrón, las cuales ella definió como cualidades de una persona; ella mencionó una, “trabajador”, en tanto sus pupilos mencionaron dos: “amable” y “alegre”. Aquí observé que, la mentora recurrió a las palabras que describían a una persona, para introducir la noción de adjetivo calificativo en aquellos.

Ambos trabajaban conceptos, en su etapa inicial del proceso de abstracción, pues los niños abstraieron y singularizaron elementos, considerando a éstos al margen de la totalidad de la experiencia concreta en que estaban inmersas (las cualidades). En este punto, advertí que los alumnos debían agrupar por un solo atributo, el cual era la cualidad o propiedad que tenían, el niño o la niña, que se estaban describiendo. Los conceptos potenciales en este caso, resultaron de una serie de abstracciones discriminantes de naturaleza primitiva llevadas a cabo por los niños.

Aquí distinguí la relación entre la palabra cualidad y lo que se llama su significado; reparé que podía tomar la forma de una simple asociación, desprovista de cualquier significado real verbal, sin embargo, una vez que los niños habían asociado una palabra con el objeto, la aplicaban inmediatamente a un objeto nuevo, que les diera la impresión de ser parecido al primero en algún sentido.

La RAE (2010) señala que “el término adjetivo se suele usar en un sentido laxo y en otro restrictivo. El primer sentido... privilegia los dos criterios formales que caracterizan a esta clase de palabras: la concordancia con el sustantivo y su función como modificador de éste” (p. 236). Los adjetivos calificativos son los que designan cualidades.

Los adjetivos, sigue mencionando la RAE (2010), “son modificadores de los sustantivos comunes (guayabas maduras, el pobre caballero, piadosas visiones alegóricas, un simple empleado), de los infinitivos sustantivados (su andar cansino) y de algunos pronombres como los indefinidos: Nada bueno sacarás de ello; No hay mucho interesante que contar o en Al mirarse en el espejo, sorprendió algo nuevo en su mirada, algo débil, inseguro” (p. 237).

Entre el sustantivo y el adjetivo se establece una relación de predicación y ésta se presenta como modificación o como atributo. Los adjetivos calificativos son elementos léxicos, en el sentido de que poseen contenidos que corresponde dilucidar a los diccionarios más que a las gramáticas y forman clases abiertas.

En el caso de los calificativos, son modificadores de los sustantivos comunes, de los infinitos sustantivados y de algunos pronombres como los indefinidos. A su vez son rechazados por los pronombres personales y por los nombres propios que se asimilan a ellos, aunque éstos últimos aceptan los llamados epítetos.

Por último, los alumnos aprendieron un concepto inicialmente abstracto, *cualidades* de una persona puede ser, amable, trabajador y alegre.

Adjetivo calificativo

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra rural uno de la ranchería San Juan de Ulúa, del municipio de Las Choapas, con un grupo de alumnos de 4º, 5º y 6º grados, en una escuela tridocente, del turno matutino. En esta clase, los alumnos estaban haciendo una actividad con los adjetivos calificativos, a partir de palabras escritas en el pizarrón.

Extracto 71

Maestra: Alegre, bonito, trabajador, ¿qué otra cosa? (*Recorriendo visualmente a los niños con su mano extendida, señalando*).

Alumno: Simpática.

Maestra: Simpática, todas esas palabras que estuvieron diciendo... ¡Fíjense bien! Vamos a hacer el juego del ahorcadito, ¿quieren?

Alumnos: ¡Sííí! (*Gritan a coro*).

En este extracto de diálogo, la educadora abordó el concepto de adjetivo calificativo a partir de tres palabras que denotan cualidades de alguno de los alumnos del grupo: alegre, bonito y trabajador. En este caso, ella estaba trabajando la etapa inicial del proceso de abstracción, en vías del desarrollo de un concepto potencial de adjetivo calificativo. En este momento observé que la capacidad de abstraer en el desarrollo mental de los niños, desempeñaba una función genética distinta, diferente de la de los complejos.

Posteriormente los educandos agregaron una palabra más, “simpática”, la cual no concordaba en género y número con las señaladas anteriormente por ambos. Sin embargo, la mentora la incluyó en el juego de la adivinanza, pues no se sabía si era un niño o una niña, la persona a la cual describían con algunas cualidades. Aquí, noté que

los alumnos abstraían y singularizaban elementos, extrayendo éstos de la totalidad de la experiencia concreta en que estaban inmersos.

Los alumnos sustituyeron el agrupamiento basado en la máxima semejanza por el agrupamiento apoyado en un solo atributo. En este caso, las cualidades de un niño o niña del salón. Sin embargo, me percaté que la abstracción que realizaban los niños era muy elemental, pues todavía había una precisión vaga; muestra de ello fue la palabra simpática, que no encajaba con las anteriores en número ni género.

La RAE señala que:

Entre los adjetivos de nivel individual, llamados también inherentes, caracterizadores o imperfectivos, en varios sistemas terminológicos, están: astuto, capaz, cortés, lavable, misterioso, posible, potable, quiteño o rectangular. Estos adjetivos atribuyen a las entidades designadas por el sustantivo ciertos rasgos inherentes, estables o consustanciales a ellas. Por el contrario, los adjetivos llamados episódicos de estadio o perfectivos (como contento, desnudo, enfermo, limpio, seco) se refieren a estados accidentales, por lo general resultantes de algún cambio (Real Academia Española, 2010, p. 242).

Finalmente, los alumnos formaron un concepto inicialmente abstracto, *cualidades* son palabras que dice cómo es una persona, alegre, bonito, trabajador y simpática.

Adjetivo calificativo

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra rural uno de la ranchería San Juan de Ulúa del municipio de Las Choapas, con un grupo de alumnos de 4º, 5º y 6º grados, en una escuela tridocente, del turno matutino. En este escenario, los educandos y la enseñante estaban trabajando con los adjetivos calificativos, a partir de palabras escritas en el pizarrón.

Extracto 72

Maestra: A ver... ¡Dios mío! Tengo que tapar todos mis encantos..., a ver..., ahí está, no es Román.

Alumno: ¡Román! ¡Es Guadalupe! (*Exclama la mayoría*).

Maestra: Ustedes me tienen que decir cómo es..., ustedes me dicen...

Alumno: ¡Guadalupe es feo!

Maestra: A ver... ¿Es feo? No, no es feo.

Alumnos: (*Exclaman al unísono*). ¡Sííí!

Maestra: ¡Nooo! No es feo. (*Anota en el pizarrón*).

Alumnos: No..., no..., no es Saulo, es Saulo..., es Saulo, es Saulo. (*Dicen varios*).

Maestra: ¿Es **bonito**? Sí, es **bonito**. (*Anota una rayita en el pizarrón*). Eso vale un punto.

Alumnos: (*Hablan varios*). Es Saulo, es ¡Saulo!... ¡**Alegre!**...

Maestra: ¿Es **alegre**? Sí, es **alegre**... (*Anota otro punto*).

Alumnos: Y **enojón**..., bueno...

En esta secuencia los discípulos debían adivinar quién era el niño que poseía esas características que estaban escribiendo. La idea era que con esta estrategia, los escolares aprenderían el concepto de adjetivo calificativo. La maestra solicitó que aquellos verbalizaran algunas características o cualidades de sus compañeros, cuya identidad tenían que adivinar. En este punto advertí algo curioso, los estudiantes expresaron cualidades contrastantes: feo/bonito, alegre/enojón. La profesora confirmó dos de ellas: bonito y alegre; pero rechazó la palabra feo.

En este extracto se trabajó el adjetivo calificativo como un concepto potencial en el inicio del proceso de abstracción. La enseñante pidió a sus pupilos que abstraieran y singularizaran elementos, los cuales eran extraídos al margen de la totalidad de la experiencia concreta en que estaban inmersos. Aquellos dieron ese primer paso a la abstracción, cuando agruparon objetos que representaban una máxima semejanza.

Me percaté en este caso que, los niños abstraían todo un grupo de rasgos sin distinguir claramente entre uno y otros. Ellos basaban la abstracción de este grupo de atributos en una impresión vaga y general de la semejanza de objetos. Asimismo, reparé que los atributos de un objeto, a su vez, eran divididos en dos partes a las que prestaban una atención desigual, lo que reflejaba el inicio de la abstracción positiva y negativa. Sin embargo, aun no se definió al objeto como adjetivo calificativo, sino que siguió a nivel conceptual como cualidad.

La RAE (2010), menciona que la oposición entre los adjetivos de nivel individual y los episódicos:

Se manifiesta en español fundamentalmente a través de la cópula: los caracterizadores se construyen con ser y los episódicos con estar. No obstante, numerosos adjetivos se combinan con uno u otro verbo. Así, en Es (nervioso, tranquilo, alegre) se habla del carácter o el temperamento de alguien y en Está (nervioso, tranquilo, alegre) se describe algún estado circunstancial en el que alguien se halla (p. 242).

En el caso de los calificativos, son modificadores de los sustantivos comunes, de los infinitos sustantivados y de algunos pronombres como los indefinidos. A su vez son rechazados por los pronombres personales y por los nombres propios que se asimilan a ellos, aunque éstos últimos aceptan los llamados epítetos.

En resumen, los alumnos aprendieron un concepto inicialmente abstracto, *cualidades* son palabras que dicen cómo es una persona, feo, bonito, alegre y enojón.

Adjetivo calificativo

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra rural uno de la ranchería San Juan de Ulúa del municipio de Las Choapas, con un grupo de alumnos de 4º, 5º y 6º grados, en una escuela tridocente, del turno matutino. En esta lección los alumnos estaban realizando una actividad con los adjetivos calificativos, a partir de palabras escritas en el pizarrón.

Extracto 73

Maestra: ¿**Trabajador**? ¡Nooo!, a..., (*Disiente y se acerca al pizarrón a agregarle algo más al muñequito*). Bueno, a veces..., a veces..., pero di lo demás sobre él.

Alumnos: (*Gritan*).

Maestra: O ella..., o ella..., no sé...

Alumnos: ¿Es **güero**? (*Preguntan algunos*).

Román: ¿Es **güera**?

Alumno: Diana... Diana, una pluma.

Maestra: ¿Es **güera**?

Román: Sí. (*Asiente incluso con la cabeza*).

Maestra: ¡Ah! ¡No! Díganme primero, ¿cómo es? (*Camina hacia el fondo del salón*).

Alumno: Es **contento**.

Maestra: O sea, sí es **amable**. (*Señala al pizarrón*).

Alumno: Es **peleonero**.

Maestra: ¡No! Pero, díganme ¿cómo es de su cuerpo?

Alumno: ¿Es **chaparrito**!

Maestra: Sí, es chaparrito. (*Anota de nuevo en el pizarrón*).

Alumnos: ¡Es Saulo!... ¡Es Saulo!... ¡Es Saulo! (*Exclaman todos*).

En este extracto, la educadora desarrolló el concepto de adjetivo calificativo a partir de la verbalización de las cualidades de un alumno o alumna del salón de clases. Ella recurrió a las preguntas sobre cómo era un niño, para introducir a los alumnos en la

noción de adjetivo calificativo. Las características fueron diversas: físicas, emocionales y actitudinales. Hizo la aclaración de que el niño cuyas cualidades y características estaban mencionando podía ser hombre o mujer, es decir, pertenecer al género masculino o femenino.

Advertí que, al igual que en los casos anteriores, en este se trabajaba con conceptos potenciales en su fase inicial de abstracción. La docente, mediante el uso de la pregunta llevaba a los alumnos a un proceso de abstracción y singularización de elementos (cualidades y características). En esta situación, me fijé que el pensamiento de los niños al inicio del proceso de abstracción, un objeto ya no entraba en un complejo totalmente, con todos sus atributos, sino que éstos eran sujetos de un proceso discriminante.

Los educandos dieron cuatro palabras como respuesta: güero o güera, contento, peleonero y chaparrito. Ello me mostró que estaban en el tipo de pensamiento inicial de la abstracción. Aquí me di cuenta que ellos negaban el acceso a algunos atributos. Aunque en el pensamiento de los niños el objeto quedaba empobrecido con la exclusión de algunos atributos, lo que sucedía realmente era que los atributos que motivaban su inclusión en el complejo adquirieron mayor relieve.

La RAE (2010), menciona que “los adjetivos calificativos son elementos léxicos (en el sentido de que poseen contenidos que corresponde dilucidar a los diccionarios más que a las gramáticas) y forman clases abiertas”. Asimismo el Diccionario de la Lengua Española menciona que “el adjetivo calificativo es el adjetivo que modifica al sustantivo o se predica de él y expresa generalmente cualidades o propiedades de lo designado por el nombre” (Real Academia Española, 2014, p. 45).

Para terminar, los alumnos aprendieron un concepto inicialmente abstracto, *cualidades* son palabras que dicen cómo es un alumno o alumna, güero o güera, trabajador, amable, peleonero y chaparrito.

Adjetivo calificativo

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra rural uno de la ranchería San Juan de Ulúa, del municipio de Las Choapas, con

un grupo de alumnos de 4º, 5º y 6º grados, en una escuela tridocente, del turno matutino. La profesora y los estudiantes estaban trabajando con los adjetivos calificativos, a partir de palabras escritas en el pizarrón.

Extracto No. 74

Maestra: ¿Es narizudo? ¡No!... No es **narizudo**. (*Completa el dibujo del pizarrón*). Aquí quedó la otra manita.

Alumno: Tiene la nariz **chiquita**. (*Alguien grita*).

Maestra: ¿Nariz **chiquita**? ¡Sííí!..., nariz **chiquita**.

Alumno: ¡Uju! (*Se emociona*). Boca...

Maestra: Ojos cafés... ¡Sí! Ojos **cafés** ¿qué más?

Alumno: Tiene la cara de **bota**.

Maestra: ¿Cara de **dona**? Oi..., oi..., oi..., cara de dona...

En primer término, observé que la maestra utilizó palabras que describían a los niños, con la idea de inducir en ellos la noción de adjetivo calificativo, que es el concepto que se desarrolló. La maestra pidió una descripción física del niño o niña, cuya identidad estaban adivinando; ella se refirió al tipo de nariz, color de los ojos y forma de la cara. Aquí advertí que la mentora trabaja un pseudoconcepto, ya que intentaba que los estudiantes realizaran conexiones sobre sus propias impresiones, utilizando las conexiones entre las cosas. Los vínculos que se establecían eran concretos y empíricos, no había abstracción.

Para los alumnos, la nariz es chiquita porque el complejo que crearon era un agrupamiento concreto de cosas, conectadas por vínculos basados en datos objetivos. Sin embargo, me percaté que los vínculos que creaba el complejo en ellos, así como los vínculos que ayudaba a crear, carecían de unidad lógica. Asimismo, los vínculos que ayudaba a crear podían ser de clases diferentes, como en el caso de la cara: “cara de bota” y “cara de dona”.

En este caso, la enseñante no se refirió a cualidades de los alumnos, sino a propiedades del cuerpo humano (cara, nariz y ojos). Aquí, reconocí que los conceptos de cualidad y propiedad, eran entendidos en un sentido más amplio y podían llevar a la confusión a los aprendices, al contrastarlos con las palabras que modificaban al sustantivo, como en el caso de “trabajador”, “alegre”, “enojón”.

Los niños fueron guiados por la semejanza concreta y visible, pues solo habían formado un complejo asociativo limitado a una clase determinada de vínculo perceptivo. Ellos unieron objetos concretos, siguiendo el principio de un complejo. Pero las conexiones establecidas estaban en contradicción aparente con la lógica del adulto, por lo que en realidad, aquellos estaban pensando con pseudoconceptos.

El Diccionario de la Lengua Española señala que “el adjetivo es la clase de palabras cuyos elementos modifican un sustantivo o se predicán de él y expresan generalmente cualidades, propiedades y relaciones de diversa naturaleza” (Real Academia Española, 2014, p. 45).

Resumiendo, los alumnos aprendieron el pseudoconcepto, *cualidades* son palabras que dicen cómo es el cuerpo de una persona, nariz chiquita, ojos cafés, cara de bota, cara de dona.

En cuanto a la categoría adjetivos, de acuerdo a lo analizado en los extractos correspondientes a la maestra observada (maestra rural uno), observé que los niños se encuentran entre la quinta etapa de la segunda fase del pensamiento en complejos (pseudoconceptos) y la primera etapa de la tercera fase de la abstracción (inicio del proceso de abstracción).

En esta ocasión hallé un pseudoconcepto, *cualidades* son palabras que dicen cómo es el cuerpo de una persona, nariz chiquita, ojos cafés, cara de bota, cara de dona) y varios conceptos inicialmente abstractos como, *cualidades* son palabras que dicen cómo es un alumno o alumna, güero o güera, trabajador, amable, peleonero y chaparrito.

No encontré otros tipos de complejos, ni conceptos potenciales y tampoco conceptos verdaderos, formados con una serie de atributos que se abstraen y se sintetizan de nuevo. A lo que sí presté atención, fue al hecho de que el concepto adjetivo calificativo no se estableció con ese nombre, sino con el de cualidad, debido al proceso inductivo realizado por la docente para llegar a él. Sin embargo, me percaté que los estudiantes sí habían entendido esta noción.

K) Adverbios

Esta categoría alude a la clase de palabras que actúan como núcleos del sintagma adverbial. Modifican al verbo, a un adjetivo o a otro adverbio. Las funciones sintácticas del adverbio son, aparte de la ya mencionada, la de complemento circunstancial del verbo “son”, la de cuantificador, grado o complemento de adjetivo y la de cuantificador de otro adverbio. En la morfología suelen ser invariables o presentar una variabilidad muy pequeña.

Este contenido se empieza a trabajar desde el cuarto de grado de primaria, pero es en el quinto grado cuando se aborda la noción y los tres tipos principales de ellos. En sexto grado se plantean frases adverbiales y más tipos de ellos.

La RAE (2010) dice que el adverbio “es una clase de palabra invariable que se caracteriza por dos factores: uno morfológico, la ausencia de flexión, y otro sintáctico, la capacidad de establecer una relación de modificación con grupos sintácticos correspondientes a distintas categorías” (p. 575).

A continuación se presentará tres extractos de diálogo de una clase observada de la maestra urbana uno, en donde se abordaron los adverbios, las frases adverbiales y los adverbios de lugar y tiempo.

Adverbios de lugar y tiempo

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana uno del centro de Coatzacoalcos con un grupo de alumnos de sexto grado de ambos sexos, en una escuela primaria del turno vespertino. La profesora y los alumnos estaban trabajando los adverbios de lugar y tiempo, a partir de una tarea que ella había dejado con antelación, consistente en enunciados que tuvieran adverbios y que en esta ocasión socializaban con el grupo.

Extracto 75

Alumno: (*Lee un enunciado escrito en su cuaderno*). “Mi hermano fue al cine con sus amigos y mi hermana”.

Maestra: No entendí nada, a ver.

Alumno: (*Sonríe*). Que mi hermano fue al cine con sus amigos y mi hermana.

Maestra: Y ¿dónde está el **adverbio**?

Alumno: No tiene.

Alumno: No tiene ninguno.

Maestra: ¿Tiene o no tiene?

Alumno: Sí.

Maestra: No tiene, a ver..., vuelve a decirlo, ¡Escuchen bien!

Alumno: (*Repite por tercera vez el enunciado*). Mi hermano fue al cine con sus amigos y mi hermana.

Maestra: *Ok.*

Alumnos: Fue. (*Mencionan algunos*).

Maestra: ¿Ah, sí?, (*Cuestionando*). ¿De **tiempo**?

Alumno: No, de **lugar**.

Maestra: (*Se dirige a la puerta pensando que estaban tocando y le pregunta a los niños si ellos son los que tocan*). De **lugar**, ¿a donde fue?

Alumnos: Al cine. (*Hablan varios*).

Maestra: A ver... ¿Alguien más?

Alumno: Mi hermano fue a jugar en la cancha.

Maestra: ¿Dónde?

Alumno: **Tiempo**, fue; este..., de **lugar**.

Maestra: ¿De **tiempo**?... ¿Adverbio de tiempo?... ¿Es fue?

Alumno: (*Piensa un rato*) No, lugar, cancha.

Maestra: ¿Y dónde está el **adverbio**? (*Se dirige a un integrante de otro equipo*). A ver... aquí.

Alumna: Mi hermano fue a la playa.

Maestra: Fue a que... ¿Ahí se termina?

Alumna: Fue a la playa **ayer**.

Maestra: Fue a la playa ¿qué?...

Alumna: Ayer.

Maestra: ¿Cuál es el adverbio?

Alumna: Ayer.

En este extracto de diálogo, la educadora trabajó los conceptos de: adverbio, adverbio de tiempo y adverbio de lugar, a partir de la lectura por parte de los alumnos, de oraciones escritas previamente conteniendo adverbios. Ella desarrolló conceptos potenciales inicialmente, pues trató de que los alumnos abstraieran y singularizaran elementos, considerando a éstos (adverbios), como extraídos al margen de la totalidad de la experiencia concreta en que están inmersos.

La oración leída por el estudiante, fue sujeta a discusión sobre si tenía o no un adverbio, además del lugar en la oración en donde encontraba éste. Los colegiales, al principio, dijeron que no tenía adverbio, con toda razón, pues en la oración no hay adverbios. Sin embargo, al cuestionarlos la mentora nuevamente, dudaron, dando por consiguiente una respuesta equivocada, al señalar al verbo como el adverbio. Lo cual

los llevó a la formación de un pseudoconcepto, en lugar de formar un concepto inicialmente abstracto.

Aquí noté que el ambiente lingüístico no proporcionaba los significados verbales estables ni permanentes. La enseñante, mediante su comunicación verbal con sus pupilos, no ayudaba a trazar la senda del desarrollo de las generalizaciones y su punto final, un concepto de adverbio plenamente formado.

Luego se estableció una polémica sobre la palabra “fue”. La docente preguntó si era de tiempo, a lo que los alumnos le respondieron que no, que era adverbio de lugar. La docente titubeó, pero aceptó como válida esta respuesta, recalcándola al preguntar “¿Dónde? En realidad, la palabra “fue” es la conjugación del verbo ir en pretérito simple y “al cine” es un complemento circunstancial.

Me di cuenta entonces, que la educadora proporcionaba a los educandos significados acabados de las palabras como pseudoconceptos, por lo que estos eran parecidos a los que los aquellos estaban formando, aunque diferían sustancialmente en su realidad interna. En el pensamiento de la maestra quedaban restos del pensamiento por complejos. Por ello sucedió la confusión de impresiones.

A continuación, los escolares leyeron la segunda oración, la cual tampoco contenía un adverbio. La pregunta de la maestra de “¿dónde?”, correspondía a inquirir sobre un complemento circunstancial. Esto ocasionó dudas en los discentes en cuanto al tipo de adverbio que tenía la oración, pues por una parte, señalaban que era de tiempo y, por otra, que de lugar. A decir verdad, “la cancha”, es un complemento circunstancial.

Aquí nuevamente advertí que el concepto adverbio no estaba verdaderamente formado en la mentora. La comunicación verbal de ella no proporcionaba los significados acabados de las palabras a los discípulos, en torno a los cuales éstos podían construir complejo, avanzando así, en la formación del concepto verdadero. El pseudoconcepto de adverbio de la docente, era semejante al de los discentes. La diferencia estaba en que la primera ya lo debería tener verdaderamente formado, en tanto los segundos apenas lo estarían desarrollando.

Cuando los estudiantes leyeron la tercera oración, fue donde realmente apareció un adverbio de tiempo: “ayer”. La profesora aquí cuestionó cuál era el adverbio, siendo que los colegiales finalmente distinguieron el adverbio, el cual era un adverbio de tiempo gramaticalmente demostrativo y sintácticamente referencial.

En este caso, me di cuenta que el ambiente lingüístico proveyó un significado verbal estable y permanente que pudo ayudar al desarrollo de la generalización, y de esta manera, formar pseudoconcepto en el pensamiento de los niños. Noté que la docente le proporcionaba a los aprendices los significados acabados de las palabras, en forma de pseudoconceptos, los cuales eran semejantes a los conceptos en apariencia, pero diferentes sustancialmente en su realidad interna.

La RAE establece que:

Según el criterio B los adverbios se clasifican tradicionalmente por su significado en adverbios de cantidad (mucho, demasiado, cuanto), de lugar (allí, aquí, arriba, detrás, encima), de tiempo (ayer, siempre, después, frecuentemente), de manera (bien, así, peor, cuidadosamente), de afirmación (sí, claro, obviamente), de negación (no, nada, apenas, nunca, jamás y tampoco) y de duda (quizá, a lo mejor, acaso, tal vez). (Real Academia Española, 2010, p. 577).

En síntesis, los alumnos aprendieron pseudoconceptos: *adverbios* son palabras que están en una oración y son de tiempo y lugar, *adverbio de lugar* es el que dice donde, *adverbio de tiempo* es fue.

Frases adverbiales

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana uno del centro de la ciudad de Coatzacoalcos, con un grupo de alumnos de sexto grado de ambos sexos, en una escuela primaria del turno vespertino. Los educandos estaban trabajando las frases adverbiales, a partir de una tarea que había dejado la docente, la cual tenían que socializar con el grupo.

Extracto 76

Maestra: ¡Fíjense bien! ¡Lo están confundiendo! Sí, porque... Eso nos pasa porque no estamos poniendo atención, (*junta las manos y las pega a la*

altura del abdomen). **Las frases adverbiales** ¿de dónde se derivan? ¿Porqué **frases adverbiales**? A ver..., díganme, una **frase adverbial**.

Alumno: Al pie de la letra...

Maestra: ¡O sea! **Podría ser**, ¿no? Podríamos utilizar **al pie de la letra, cerrar los ojos**, ¿cual otro?

Alumno: Cuanto antes.

Maestra: Si, pero estamos viendo el libro y yo dejé tarea de frases adverbiales, cuando yo me fui, se quedaron las chicas con ustedes. Pero como no hicieron nada porque ya los reportaron (*Pone las manos en la orilla del escritorio*). La actividad que yo les dejé ayer chicos, cuando yo me fui, de frases adverbiales, nada, no hubo nada, ¡claro está! (*Los recrimina*). Entonces lo que va a pasar ahora, es que se van a quedar en la dirección... En la biblioteca, para ver si allá trabajan y ya no se van a quedar aquí y allá. Va a estar la directora al pendiente de ustedes; porque yo estoy confiando de ustedes, vienen las dos chicas a estar con ustedes y ustedes están en el vil relajo. (*Asiente una vez*). ¡Sí y así es! ¡Bien! Para ahorita quiero en su cuaderno **frases adverbiales**.

Alumnos: (*Todos sacan libretas y cuadernos para hacer la actividad*).

Alumno: ¿Cuántas profe?

Maestra: No es para hablar ¡eh jóvenes! Ni que se estén copiando, cada quien haga su trabajo. (*Pasa un largo rato*). ¿Porque están hablando? ¡Eh! ¿Ya terminaron? (*Pasa a observar el trabajo en equipo y después enciende el equipo multimedia*).

En este extracto de diálogo, la educadora trabajó los conceptos de adverbios y frases adverbiales. Inició cuestionando a los discípulos sobre el origen de las frases y el por qué se llamaban así. En este caso, observé que se estaban desarrollando pseudoconceptos. Los estudiantes eran guiados por la semejanza concreta y visible y solo habían formado un complejo asociativo limitado a una clase determinada de vínculo perceptivo. Este se desarrollaba a partir del significado de las palabras, “frases adverbiales”, las cuales estaban en el lenguaje adulto de la mentora.

En este punto me di cuenta que los complejos que construyeron los niños cuando recibieron de la profesora significados acabados de las palabras, eran pseudoconceptos, semejantes a los conceptos en apariencia, pero diferentes sustancialmente de ellos en su realidad interna. Por eso hubo tanta dificultad entre ambos, para poder explicitarlos.

Luego los educandos respondieron mencionando algunas frases adverbiales como “al pie de la letra” o “cuanto antes”, pero no dijeron nada de sus características, ni de su estructura gramatical. La enseñante tampoco brindó información al respecto, pues se limitó a dar dos ejemplos más.

Me di cuenta que en este caso, para los aprendices solo hubo una perspectiva, la de un complejo que coincidía con un concepto adulto, pues habían formado un complejo con todas las peculiaridades estructurales, funcionales y genéticas del pensamiento por complejos, que era idéntica en su contenido a una generalización, la cual podría haberse desarrollado mediante el pensamiento conceptual, pero aquí solo era una semejanza externa.

Finalmente, la educadora solicitó a los alumnos que redactaran más frases adverbiales, sin mencionar en qué consistían estas. Aquí me percaté que el ambiente lingüístico no presentaba significados verbales estables ni permanentes, que trazaran el camino que tomarían las generalizaciones de los escolares. El pensamiento de estos avanzó en este camino, marcado de antemano por la manera que caracterizaba su propio estado de desarrollo intelectual, es decir, con muchas dificultades.

La Real Academia Española (2010) define a las frases adverbiales como locuciones y adverbiales a “las unidades léxicas que están constituidas por varias palabras y ejercen las funciones sintácticas que corresponden a los adverbios” (p. 575). Asimismo, la Academia establece que “las locuciones adverbiales son expresiones fijas constituidas por varias palabras que equivalen a un solo adverbio” (p. 599).

En resumidas cuentas, los alumnos aprendieron un pseudoconcepto, *frases adverbiales* son palabras juntas como al pie de la letra, podría ser, cerrar los ojos, cuanto antes.

Adverbio

Contexto: Observación de una clase de la Asignatura de Español llevada a cabo por la maestra urbana uno del centro de Coatzacoalcos con un grupo de alumnos de sexto grado de ambos sexos, en una escuela primaria del turno vespertino. Los alumnos estaban trabajando las frases adverbiales a partir de una tarea que había dejado la docente, socializándolas con el grupo.

Extracto 77

- Maestra:** ¡Bien! Ayer trabajamos las frases adverbiales, ¿Cuáles son las frases adverbiales? Porque ahí vamos a ir también con la descripción. (*Los alumnos buscan en su libro de texto*). Primero vamos a ver... ¿Cuáles son los adverbios? Para que no vayamos..., que ya los sabemos.
- Alumno:** (*Alza la mano y lee*). Los adverbios son palabras que expresan tiempo, lugar, modo, cantidad, etcétera.
- Maestra:**(*Interrumpe la definición del niño*). En su fichero del saber yo lo quiero caballero.
- Alumno:** (*Lee de su fichero del saber*). El adverbio es una clase de palabra que actúa como núcleo, modifica al verbo, o a un sustantivo o...
- Maestra:** Ok, los adverbios pueden ser de... (*Espera a que ellos digan la respuesta*). **Modo, tiempo.**
- Alumnos:** (*Todos los alumnos contestan*). **¡Cantidad y tiempo!**
- Maestra:** Ok, si decimos Julio Cesar fue un militar bastante tenaz, ¿Dónde está el adverbio? ¿Es adverbio de?...
- Alumnos:** **¡Cantidad!**
- Maestra:** Y a ver... díganme ustedes un enunciado donde participe el adverbio de modo...
- Alumnos:** (*Murmurando en las diversas áreas del salón y escribiendo los conceptos*).
- Maestra:** (*Regresa y entre los murmullos de los alumnos, corrige una palabra*). Ala vida de una persona...
- Alumno:** ¡Profe!, “**ala**” va separado.
- Maestra:** “A la” va separado, ¡Sí, exactamente!
- Alumno:** (*En tono de chiste*), ¿Y porque lo escribió así?
- Maestra:** Porque... lo considero como una “ala” de algún ave...
- Alumno:** ¡Aja! Eso es lo que dije...

En este extracto de diálogo, la educadora desarrolló los conceptos de adverbio, frase adverbial y clases de adverbios según su significado (tiempo, lugar, modo y cantidad). Primeramente, solicitó a los discípulos la definición de adverbio que estos habían escrito en el fichero del saber (fichas donde los estudiantes anotan información importante como definiciones y conceptos con sus propias palabras) específicamente. Los pupilos dieron dos conceptos, uno extraído del libro y otro del fichero.

En este caso, la mentora manejó conceptos potenciales. La primera definición era un extracto del libro del alumno y la segunda, un concepto creado por el niño. Aquí observé las palabras estaban desempeñando una función importante: su uso. El papel jugado por la palabra en el pensamiento complejo de los educandos no coincidía en modo alguno, con su papel en el pensamiento conceptual. La palabra era un signo y

como tal, podía usarse de modos diferentes para desarrollar en los aprendices las operaciones intelectuales.

Posteriormente, la docente pidió a sus pupilos que completaran la clasificación de adverbios, la cual se basó en cuatro tipos: cantidad, modo, lugar y tiempo. En este punto reparé que aquellos sabían de memoria la tipología de adverbios, porque la habían recibido de la profesora como significados acabados, pero no se habían liberado de la influencia directiva de la conexión verbal con ella, por lo que no desarrollaban los significados de las palabras, y por ende, no podían formar generalizaciones complejas de acuerdo con sus propias preferencias.

Al final, la enseñante les pidió que aplicaran el concepto de adverbio de modo (forma) en la construcción de oraciones de forma verbal, lo cual era difícil para los escolares, pues éstos no habían logrado la generalización. Ellos sólo habían formado en su pensamiento, un pseudoconcepto, pues en una situación concreta como la anterior, no formaron el concepto, ni lo usaron correctamente, tampoco pudieron expresarlo con sus propias palabras. Reconocí que en este complejo, los objetos individuales estaban unidos en la mente de los niños sólo por sus impresiones subjetivas.

La RAE (2010) dice que:

Los adverbios de tiempo y las locuciones adverbiales temporales se suelen clasificar con dos criterios: uno gramatical (o, más propiamente, sintáctico) y otro semántico. Desde el primer punto de vista, los adverbios temporales pueden ser demostrativos (ahora, ayer, hoy, mañana), relativos (cuando, cuandoquiera), interrogativos y exclamativos (cuándo) y cuantificativos (siempre, a menudo, a veces). Desde el punto de vista semántico se suelen reconocer los siguientes grupos:... Referenciales (hoy, ahora, mañana, ayer...), de duración (brevemente... siempre, para siempre) y de frecuencia (cotidianamente, diariamente... a veces). (Real Academia Española, 2010, pp. 583-584).

En suma, los alumnos aprendieron algunos pseudoconceptos, *adverbios* son palabras, son una clase de palabras, *clasificación de adverbios* es que pueden ser de tiempo, lugar, modo y cantidad; un concepto tipo complejo tipo colección, *frases adverbiales* son palabras; y un concepto inicialmente abstracto, *adverbio* es una clase de palabras que actúa como núcleo, modifica al verbo, a un sustantivo y otros.

En conclusión, en la categoría de adverbio, observé que los estudiantes se encuentran entre la cuarta etapa de la segunda fase de pensamiento en complejos (complejo colección) y la primera etapa de la fase de la abstracción (inicio del proceso de abstracción) en el proceso de formación de conceptos según Vygotsky (1986).

Advertí la formación de un complejo tipo colección, *frases adverbiales* son palabras, que denotó que los alumnos piensan que los diferentes objetos concretos se juntan en base a un atributo determinado. Así, la colección de palabras, sería una serie de figuras diferentes. Asimismo, en las clases se formaron pseudoconceptos, por ejemplo, *adverbios* son palabras que están en una oración y son de tiempo y lugar y algunos conceptos inicialmente abstractos como, *adverbio* es una clase de palabras que actúa como núcleo, modifica al verbo, a un sustantivo y otros.

Me percaté que no se formaron conceptos potenciales ni conceptos verdaderos que tuvieran las características de un razonamiento abstracto y de juicio. Asimismo, distinguí que hay discrepancias entre el pensamiento conceptual de la maestra y la RAE, así como con los conceptos que se manejan en el programa y libros del alumno.

CONCLUSIONES

*¿Cómo será la visión social renovada que conduzca
a una nueva educación que apunte hacia este sentido?
¿Cómo generará la nueva educación una visión social novedosa?
Este tipo de preguntas tienen que irse planteando y
contestando si queremos que la educación sea capaz
de responder al desafío social del cambio de época.*
Martín López Calva

*“Nada cambia en una institución educativa
si la mente y los corazones de los
maestros no cambian”.*
Armando Rugarcía Torres

La revisión del pensamiento conceptual durante el desarrollo del PEA de la gramática y la ortografía de los alumnos que cursan el último grado de la educación primaria, me lleva por varios caminos, desde la revisión del enfoque sociocultural como sustento psicológico, hasta el análisis y reflexión de la práctica docente a la luz de las funciones mentales, pero también considero que lo más importante es el conocimiento del desarrollo de los conceptos en ellos, que me permitió entender y conocer las formas en que los alumnos tienen la posibilidad de asimilar el conocimiento.

En primer lugar, diré que el enfoque sociocultural, que sustenta a la educación básica mexicana actual, es válido solo parcialmente para la generación del conocimiento, pues aunque se dice que las actividades de la asignatura de Español se realizan a través de herramientas de aprendizaje que permiten a los alumnos problematizar la condición aula-mente-social, como una estrategia compleja, lo cierto es que no hay los suficientes espacios metacognitivos y metacomplejos cognitivos, donde los alumnos sean capaces de construir sus propias ideas, en un contexto y adaptable a cualquier situación social, subjetiva, objetiva o intersubjetiva. En muchos casos, el conocimiento permanece a nivel de experiencia y solo en algunos hay comprensión o entendimiento, pero sin llegar a niveles más profundos que permitan la conciencia de ello.

Esto es, en reiteradas ocasiones, se le pide a los niños que realicen acciones mentales sin seguir un método, por ejemplo, de la observación no pueden pasar

directamente a la conclusión, sin antes entender, razonar, reflexionar. Por otra parte, en la formación de conceptos, la mediación no siempre funciona, si la persona que es capaz, está en un pensamiento complejo, ¿cómo puede ayudar a los alumnos para que construyan conceptos verdaderos? Señalo en el estudio varios casos de pensamiento inicial complejo en las maestras analizadas, que cambiaron el rumbo del conocimiento de los estudiantes.

La cuestión gramatical y ortográfica solo es una arista dentro de la educación, pero lo que sucede aquí, no es privativo del proceso educativo. La cuestión central es reflexionar sobre si los alumnos aprenden o no aprenden. La respuesta que doy después de observar varios extractos es: Sí aprenden, pero pseudoconceptos o conceptos potenciales como máximo. Esto es, solo acceden al nivel de conceptualización como definición, no al conocimiento pertinente y consciente ¿por qué? El aprendizaje de contenidos y competencias lingüísticas está basado en un proceso de formación de conceptos por parte de los alumnos, que siguiendo el esquema de Vygotsky, llevan al nivel de la concepción, más no del juicio. Pero a pesar de ello, los alumnos no logran llegar al concepto verdadero, al concepto científico. Es decir, no hay una autoapropiación del conocimiento lingüístico.

Los procesos mentales que favorecen la formación de los conceptos gramaticales y ortográficos en los alumnos son varios y la mayor parte de ellos son desarrollados por ellos mismos, quienes tienen que ir poniendo en juego desde la percepción simple, hasta la resolución de problemas para ir formando un concepto. Sin embargo, en ninguno de los casos que observé se formó un concepto verdadero. Los enseñantes pueden trazar la senda de la generalización con significados acabados, pero los educandos a su vez, discriminan y buscan atributos únicos para generar conceptos potenciales en lugar de pseudoconceptos, o viceversa, así por ejemplo, en varios casos analizados, las maestras intentaban formar conceptos potenciales, pero los discentes generaron sus propias funciones mentales y al final, forman un pseudoconcepto.

En el proceso de desarrollo de la formación de conceptos, los estudiantes pasan por varias fases y etapas, pero principalmente, transitan del complejo asociativo al concepto potencial, es decir, pueden estar formando complejos basados en diferentes relaciones concretas que los alumnos establecen con el objeto que sirve de núcleo y los

elementos pueden no estar relacionados entre sí, por lo que el resultado es heterogéneo, desordenado e incoherente. Este complejo asociativo, que supuestamente es formado en los primeros años del desarrollo mental infantil, puede aparecer en escolares púberes que cursan el sexto grado, por lo tanto no es privativo de una determinada edad cronológica, lo cual pone en entredicho la teoría. Pero hay más, el maestro puede pensar en complejos asociativos como adulto, lo cual sí se convierte en un verdadero problema a la hora de la interacción verbal con los discentes.

El otro tipo de conceptos que se formó, es el de complejo colección. Aunque solo se dio el caso ocasionalmente, me llama la atención como el pensamiento del niño puede tomar caminos extraños. Este tipo de complejo es raro de encontrar en sexto grado, pues se supone que el pensamiento de los alumnos ya es abstracto en ese nivel de escolaridad. Sin embargo, se observan retrocesos o estancamientos en la fase de pensamiento en complejos.

Los pseudonceptos prevalecieron sobre los demás tipos. Esto se manifestó en la forma de los estudiantes de analizar y de generalizar los conceptos ortográficos y gramaticales. Se supone que ellos han estado en contacto con la lengua escrita desde los primeros años, pero además, tienen encima años de escolaridad, durante los cuales han visto, observado, escrito tanto palabras como signos, luego entonces, ¿qué es lo que sucede en la mente de ellos que no logran generalizar? La respuesta puede estar en las operaciones mentales que pusieron en práctica: observaron, escucharon, vieron, escribieron, respondieron, analizaron pero no definieron.

Por su parte, los conceptos inicialmente abstractos, basados en la discriminación aparecen con cierta timidez. La discriminación y el análisis son acciones mentales fundamentales para realizar dicha conceptualización. Los alumnos se inician en la abstracción con una fuerte carga lingüística. El ambiente lingüístico influye en los alumnos a la hora de abstraer, por lo que hay una confusión en el momento de asimilar un concepto, pues por una parte abundan los pseudoconceptos del maestro que están tratando de entrar a su mente como significados acabados y por otro lado tienen que abstraer para dar una respuesta ¿qué deciden? Generan sus propias acciones mentales y finalmente terminan tomando una decisión, aunque ésta a veces no sea la correcta.

Los conceptos potenciales son la antesala, al igual que los pseudoconceptos, de los conceptos verdaderos, con características de abstracción, en donde los alumnos destacan de un grupo de objetos unidos por un solo atributo común. Es una formación pre-intelectual que aparece precozmente en la historia del desarrollo del pensamiento. Sin embargo, el significado de atributo común, no siempre busca lo esencial de los objetos. Por eso no trasciende a concepto abstracto y muchas veces retrocede a un concepto inicialmente abstracto. ¿Qué pasó? ¿No será que hizo falta un chispazo inteligente?

Los dos caminos que siguen los escolares para formar, comprender y aplicar los conceptos es a través de los pseudoconceptos y los conceptos espontáneos. Muchas veces me encontré que coexistían en la práctica. ¿Cómo sucede esto? Es una muestra de que hay una diferencia entre el concepto y los datos empíricos. Los alumnos pueden llegar a una definición a través de una relación con la abstracción a través de la observación de los datos empíricos, pero ello no significa que ya tengan el conocimiento. Por ello, aunque reciten una regla de acentuación, siguen escribiendo erróneamente la tilde en las palabras.

Pero la formación de conceptos se queda corta. Los alumnos supuestamente trabajan hacia el conocimiento pertinente, en el cual el conocimiento adquirido debe ser integrado a su contexto para ser verdadero, científico. No obstante, advertí que un chispazo inteligente puede darse en alumnos de un medio urbano cuando la maestra enseña con analogías diciendo “Que quieren para la posada, ¿Piza o tacos?”. Pero en el medio rural, también los alumnos pueden proferir un ¡Ah! Ya lo entendí maestra, con un simple juego del “ahorcado”. Entonces, ¿son las prácticas sociales del lenguaje y los ambientes contextuales los que generan el conocimiento de acuerdo a la ley de la doble formación? Creo que intervienen como factores, pero no trascienden. El conocimiento es algo que va más allá de un concepto.

Las acciones mentales de los estudiantes puestas en práctica durante el proceso enseñanza-aprendizaje fueron: la observación, la atención, la abstracción, el recuerdo, y la conceptualización, hasta allí llegan. ¿Qué faltó? Hay muchas posibles explicaciones, desde la didáctica que utilizaron las maestras, hasta la relación que establecieron entre conocimiento y aprendizaje. Para que trascienda el aprendizaje gramatical y ortográfico

se requiere algo más que decirles a los alumnos “fíjense” o “pongan superatención”. Hay que revisar el método que usamos para que aprendan. Vygostky nos da unas ideas claras, pero se queda en el concepto a nivel de definición, no trasciende más allá.

El pensamiento infantil es dinámico, creativo, sin embargo, no hay vinculación entre esas funciones mentales y los contenidos escolares, sobre todo cuando se trabajan las competencias desde un plano casi asociativo puro. Por tanto, que el problema de la gramática y la ortografía, no solo es asunto del plan de estudios, sino de pensamiento y conocimiento. En tanto no se entiendan aspectos como el concepto para sí mismo, para los otros y en sí mismo, es posible que sigamos enseñando gramática como lo hacen las maestras estudiadas. En ese flujo entre lo social y lo individual, hay una brecha. Competencia, concepto, definición, regla, aprendizaje esperado, aprendizaje logrado, son solo facetas de una relación conocimiento-aprendizaje que no logra trascender.

Los conceptos gramaticales y ortográficos puros son difíciles de abstraer y de generalizar. Las reglas de la RAE son muchas y variadas, pero no son consideradas como los significados acabados. En gran parte de los casos las maestras no tenían noción del concepto verdadero, por lo que no se logró en los alumnos una verdadera formación de conceptos. El nivel conceptual de la RAE es muy elevado, de hecho es muy difícil emplearlas, la muestra más relevante es la redacción de este trabajo. Pero lo que sí puedo decir, es que no basta el solo ejercicio para aprenderse las reglas, es preciso recordarlas, comprenderlas y llevarlas a un nivel de conciencia, que podamos tomar la decisión de usarla de tal manera u de otra, de acuerdo a un juicio previo en nuestra mente.

Creo que tener un concepto gramatical bien formado, comprendido y que podamos aplicar en cualquier situación concreta que se nos presente lleva inicialmente consigo dos procesos mentales: la abstracción y la generalización. Esa síntesis generalizadora no la encontramos en muchas interacciones. A pesar del aparente diálogo entre docente y discentes, no había un entendimiento real. Los alumnos eran incapaces de hacer o decir lo que la maestra pedía, pero generaban cuestionamientos y reflexiones que sobrepasaban el pensamiento adulto de esta. Aunque no se espera que los alumnos memoricen los contenidos, sino que aprendan los significados, analicen, discutan y

puedan formar un concepto verdadero, en la práctica, no se llega ni a este paso, falta reflexión y concientización ¿por qué?

Las distintas estrategias trabajadas en el aula nos hacen suponer que los niños pueden participar y formar mentalmente pseudoconceptos a partir de vivencias, incluso discordantes con la realidad del discurso oral de la clase. Los falsos entendimientos me llevan a pensar que seguimos pensando como adultos, actuando como adultos con una completa ignorancia del desarrollo mental de nuestros alumnos. Pero además, no tenemos claro hasta donde el conocimiento está relacionado con el aprendizaje. Así pues, ¿Qué es aprender la acentuación? ¿Es saber acentuar palabras? ¿Quizá clasificarlas? ¿Saber de memoria las reglas? ¿No será que más allá de la conceptualización están otras funciones como la reflexión, el juicio y la toma de decisiones?

Es de entenderse, el grado de dificultad que entraña querer que los alumnos aprendan gramática y ortografía cuando nosotros mismos ignoramos los conceptos que subyacen detrás de un signo de comilla simple, por ejemplo. Incluso, en mi papel de investigador, me di cuenta de que muchos aspectos de la gramática y la ortografía, no los tenía bien formados. Se hace más fácil pensar, actuar gramaticalmente y ortográficamente, en función a un diccionario, que crear los mecanismos para que los alumnos desarrollen los conceptos a un nivel consciente y puedan realmente aplicarlos en cualquier situación.

La aparente participación que hay entre los alumnos y maestras con respecto a la formación de pseudoconceptos y conceptos potenciales generan también como consecuencia falsos conceptos. Lo que más lamento con lo observado, es que muchos de esos escolares salieron de sexto grado con un nivel de formación conceptual muy pobre. Casi estoy seguro que en su etapa adulta incurrirán en faltas de ortografía y gramaticales. La escuela primaria absorta en la enseñanza de competencias, ha olvidado el aprendizaje de los niños como lo más importante y no ha podido trascender más allá de las reformas históricas pedagógicas.

El pensamiento conceptual de los docentes, es en su mayor parte en pseudoconceptos, conceptos espontáneos y conceptos potenciales, pero además una

parte de su pensamiento adulto continúa siendo complejo. ¿Qué significa esto? Los profesores no tienen un conocimiento gramatical y ortográfico claro, por lo que la relación que establecen entre conocimiento y aprendizaje en sus clases, no lleva a una autoapropiación del conocimiento por parte de los alumnos a un nivel interior consciente.

Las relaciones entre lenguaje y palabra son muy amplias, dinámicas, flexibles y difíciles de asentar para una práctica favorecedora de la formación de nuevos conceptos en los alumnos. Tantas palabras expresadas en las interacciones y tan pocos resultados. Siento que se deja pasar una rica oportunidad para trabajar con los alumnos esa dinamicidad de pensamiento. La construcción del conocimiento se produce como resultado de un trabajo pedagógico sustentado en el desarrollo de actividades individuales y colaborativas con las cuales se pretende generar nuevos aprendizajes, sin embargo, el lenguaje no es usado como dice Vygostky, como un instrumento psicológico, como función mental superior que ayude al pensamiento. Las excepciones son las analogías y las preguntas inquisidoras que observé en las clases de conjunciones y adjetivos.

Los contenidos curriculares y los conceptos de la RAE son incongruentes, divergentes y ajenos entre sí, a pesar de que supuestamente los primeros están basados en los segundos. Aprender gramática y ortografía es más que aprender contenidos o competencias lingüísticas. El conocimiento gramatical y ortográfico de la RAE es complejo, cambiante, su autoapropiación requiere un largo camino, la simple consulta no es suficiente, se queda en un mirar nada más. Sería interesante saber, por ejemplo, cuantos maestros tienen los manuales de ortografía y gramática y los diccionarios de la RAE para su uso personal.

El modelo didáctico es percibido de manera tangencial, pues me encontré que en muchos de los casos, las maestras no tenían bien formado el concepto gramatical u ortográfico que iban a enseñar, por tanto la cuestión didáctica pasaba a segundo término. Si los maestros operan con un pensamiento complejo en la clase, los alumnos no cuentan con el significado acabado y se ven obligados a generar ellos mismos sus estrategias asociativas para poder salir adelante en la clase. Algunos no entienden nada,

otros al menos tratan de entender y unos pocos entienden, aunque no lleguen a un nivel de interiorización a nivel de conciencia.

El modelo didáctico de los maestros para la enseñanza del español se basa en aprendizajes esperados, extraídos del programa y que conforman el cúmulo de conocimientos que tienen que lograr con un buen nivel de desempeño los alumnos. La gramática y la ortografía son conocimientos adyacentes a los textos que redactan los alumnos. La planificación de las actividades sí se realiza por parte de los docentes y siguen una metodología de inicio, desarrollo y cierre. ¿Qué papel juega la ortografía y la gramática? Se busca que tengan competencia lingüística, pero no hay un método lógico para ello en los planeación y ejecución. La noción de evaluación formativa en la coevaluación y autoevaluación no produce un proceso de aprendizaje pues no se interiorizan los conocimientos. Las ideas de la mediación y ZDP de Vygotsky no son completamente aplicables aquí, pues los estudiantes no logran ese paso de lo social a lo individual. El aprendizaje no se produce en la metacognición.

Los estilos de enseñanza en su mayoría, no son innovadores, se basan en la explicación, la realización de ejercicios en el pizarrón, en el cuaderno, en el libro y en otros materiales impresos y electrónicos; sólo en algunos casos se usan la pregunta o la analogía como métodos esenciales para obtener el conocimiento, pero el aprendizaje que buscan en los educandos es a nivel conceptual nominal o explicativo, de definición con aplicación. Enseñar la gramática y la ortografía es equivalente a enseñar buena letra, buena ortografía y buena escritura en los textos. ¿Cómo? Con las estrategias de enseñanza que a su buen entender, son las idóneas: lectura de definiciones, búsqueda de información en diccionarios, etc.

Las estrategias y recursos pedagógicos que utilizan las maestras, son la extensión de la definición de ellos. Se centran en su mayoría en la enseñanza, sin ningún método interno que les permita promover en los discentes la unión entre conocimiento y aprendizaje, solamente hay dos casos excepcionales, uno en donde usan la analogía como estrategia de enseñanza y aprendizaje al mismo tiempo, y otro donde el juego es inductivo para que los alumnos entendieran el concepto, sin darlo nunca como significado acabado y que generó en los alumnos un ¡Ah! ¡Ya lo entendí! La gramática y la ortografía se quedan en el nivel de los datos empíricos.

En conclusión, los alumnos de sexto grado en las escuelas primarias estudiadas aprenden conceptos gramaticales y ortográficos como definiciones, no establecen una relación entre concepción y concepción que les permita el chispazo inteligente, sólo lo logran algunos excepcionalmente, pero sin que se sea de forma general, con todas las condiciones necesarias. En el caso de los pseudoconceptos, las condiciones causales dinámicas que las producen, no generan realmente un concepto, en tanto que los conceptos potenciales son una formación preintelectual que se da tardíamente en el PEA de la gramática y la ortografía. El concepto científico y verdadero que maneja Vygotsky no considera este chispazo inteligente necesario para la abstracción, que busca lo esencial, con una significación precisa.

Por otra parte, la educación en México en estos momentos está en una severa crisis, de la cual no estamos exentos los maestros. Enfrentar la complejidad de este siglo XXI es grande, pues hay demasiados retos ante una educación deshumanizada, fragmentaria y enfocada únicamente a generar sujetos de acuerdo a las necesidades políticas, sociales y culturales que se viven, olvidando formar personas con alto grado de responsabilidad y congruencia entre el pensar y actuar.

Reformas educativas vienen y van en todos los niveles educativos, pero no logran aterrizar. Se habla de prácticas transformadoras en cada una de ellas y se nos vende la idea de que la educación que se imparte es integral, pero los hechos demuestran lo contrario. Cada día nos hundimos más en una crisis de valores, los pobres se hacen más pobres, los ricos más ricos, la inseguridad y el crimen organizado ya no nos permiten vivir, sino sobrevivir.

Es una verdad a voces que el sistema educativo no está generando seres humanos que puedan aprender, desaprender y re aprender en cualquier lugar, espacio y tiempo, con un alto espíritu humanista. Las competencias parecen ahogarnos en un contexto de competición, en lugar de fraternidad y amor. Estamos ante una pérdida absoluta de valores y de responsabilidad social.

Después de todo, la educación enfrenta desde los años sesenta, las incongruencias, incompatibilidades y discrepancias entre, planes y programas de estudio, proceso enseñanza-aprendizaje y conocimiento de los maestros. Pero lo más

delicado, es que en esta era del conocimiento, ante nuevos paisajes educativos, las propuestas curriculares no aportan casi nada para que los alumnos realmente accedan, construyan, destruyan y reconstruyan el conocimiento, desde espacios intersubjetivos complejos, donde la incertidumbre y la sensibilidad cognitiva interactúen, dándose así un aprendizaje verdadero. Insisto, el espacio tiene que permitir tanto a docentes como discentes, apropiarse del contexto, pero además, puedan reconocer que la acción pedagógica obliga a repensar las formas de aprendizaje. Esto es, requerimos una educación humanista.

Si a esto le agregamos: un clima político enrarecido por la violencia; políticas gubernamentales que atacan a los estudiantes; la SEP operada nuevamente por políticos en lugar de académicos; un sindicato de maestros corrupto distanciado de los verdaderos maestros, profesores extremistas que marchan, bloquean y dejan de dar clases; una reforma educativa que no tiene pies ni cabeza; prácticas pedagógicas instrumentalistas, sin importar si los alumnos aprenden o no; desvalorización y señalamiento social hacia los maestros. ¿Qué nos queda? Un proceso de enseñanza-aprendizaje reducido, atrapado en la vorágine del caos. ¿Qué hacer? Promover el desarrollo de un pensamiento en el más alto orden, complejo, crítico, reflexivo, creativo y humanista, en el contexto de una educación más humanista, pero al mismo tiempo compleja.

Y por último, quiero hacer una reflexión que en cierta ocasión dije a un grupo de maestros enfrentados en una lucha sindical, “¿De qué nos sirve desgarrarnos las vestiduras y luchar por la educación, si hemos dejado de pensar en los niños como seres humanos? Finalmente somos maestros y nuestra fe y esperanza está en los niños. Ellos son lo más importante, son seres humanos. Imagínense que cuando muriéramos el Creador nos llamara a cuentas, nos pasara con San Pedro y él nos juzgara de este modo: maestro *fulanito* trabajaste treinta años con niños enseñándoles para que aprendieran, tuviste en tus manos casi mil seres humanos, hijos de Dios ¿A cuántos enseñaste realmente? ¿Cuántos aprendieron realmente? ¿Cuántos son hombres de bien, felices? Y dependiendo de ello nos ubicaran en el purgatorio, el infierno o el cielo”.

REFERENCIAS

- Alarcón, E. (2008). *Gramática de la lengua española*. México: SEP.
- Alvarez, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Álvarez M., J. M. (2005). La evaluación como actividad crítica de conocimiento. En *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (pp. 75-83). (Col. Pedagogía: Razones y propuestas educativas), Madrid: Morata.
- _____ (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Allende, F. y Condemarín, M. (1993). *La lectura, teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Andrés Bello.
- American Psychological Association. (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. México: El manual moderno.
- Aquino, M. (1999). La planificación de la acción educativa. Supuestos y problemas. *0 a 5 años. La educación en los primeros años*, 10 (2), 40-55.
- Arroyo G., S. (1992). Los medios didácticos en la evaluación. En *Teoría y práctica de la escuela actual. Educación* (pp. 173-182). Madrid: Siglo XXI.
- Ausubel , D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Badía, A. (Coord.). (2003). *Actividades estratégicas de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Baena, M. D. (1999). El análisis de la práctica educativa desde las tareas académicas: categorías y dimensiones de estudio. En P. Cañal de León (Coord. del número), *Investigación en la escuela*, 38, 107-114.
- Barman, F. J. (1990). *La comprensión lectora (cómo trabajar con la idea principal en el aula)*. Madrid: Visor.
- Barriga, R. (1999). *Reflexiones en torno al lenguaje de los seis años. En La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*. México: SEP.
- Bazán, A. y López, M. (2002). *Los componentes en la adquisición de la lengua en la escuela primaria mexicana: un caso de validación de constructor*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 7, (16), 603-625.
- Bettelheim, B., y K. Zelan. (1983). *Aprender a leer*. México: Grijalbo.

- Bofarrull, M. T. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. Propuesta de una pauta de observación. En *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (pp. 131-139). Caracas: Laboratorio Educativo.
- Bogoyavlensky, D. N. y Menchinskaya, N. A. (1960). *Los estudios sobre el aprendizaje en la U.R.S.S. desde 1900 a 1960*. En Luria, A. R., Leontiev, A. N. y L. S. Vygotsky. *Psicología y Pedagogía*.(pp. 41-58). Madrid: Akal.
- Borzzone de Manrique, A. y Gramigna, S. (1987). *Iniciación a la lectoescritura*. Buenos Aires: El ateneo.
- Braslavsky, B. (1962). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Calvo, B., Delgado, G. y Rueda, M. (Coords.). (1998). *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Carretero, M. y Limón M. (1997). Problemas actuales del constructivismo. En *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 137-154) Barcelona: Horsori.
- Carrara, H. (2006). *Gramática y gramáticas*. En *Novedades Educativas*, Buenos Aires. pp.62-65.
- Carozzi de Rojo, M. y Somoza, P. (1994). *Para escribirte mejor. Textos y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1997a). ¿Hay que enseñar a hablar? En *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*, SEP, México, 1997, pp. 35-49.
- _____ (1977b). ¿Qué es escribir? En *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*, SEP, México, 1997, pp. 143-152.
- _____ (1997c). Comprensión oral, Expresión oral. y Evaluación. En *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao, pp. 100-106, 129-131, 134-148, 188-191.
- Cazden, C. B., & Mehan, H. (1989). *Principles from sociology and anthropology: Context, code, classroom and culture*. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*. New York: Pergamon.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural*. Madrid:Morata.
- Condemarín, M. y Chadwick, M. (1991). *La escritura creativa y formal*. Santiago: Andrés Bello.

- Condemarín, M. (1995). *Uso de las carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica*. En *Lectura y vida*. 16 (4).
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Cool, C. (1991). *Psicología y Currículo*. México: Paidós.
- Cool, C. et al. (1992). *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- _____ (1997). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica En *La construcción del conocimiento escolar*. (pp. 107-136) Barcelona: Paidós.
- Costa, D. Palombo, A. y Cuadro A. (2011). *Propiedades psicométricas de una prueba experimental para la evaluación del nivel ortográfico*. *Ciencias psicológicas* 5(2), 167-178. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212011000200005&script=sci_abstract
- Cubero, R. (1991). Cómo podemos explorar las concepciones de los alumnos. En *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Colección: Investigación y enseñanza, Serie práctica, núm. 1 (pp. 20-64). Sevilla: Díada.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. México: Paidós.
- Danielson, C. y Abrutyn, L. (2000). Introducción, Los beneficios de los portafolios y Los desafíos de los portafolios. En *Una introducción al uso de portafolios en el aula* (pp. 7-24, 37-45 y 65-86). México: FCE.
- Delval, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo en *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 15-34). Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga F. y Hernández G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, C. (1996). *Ideas infantiles acerca de la ortografía del español*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 1 (1), 70-87.
- Diego, J. (1998). La evaluación en la escuela infantil (3-6 años) ¿Quién necesita qué información y para qué? *Aula de Innovación Educativa*, 72, 12-15.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza En Wittrock, M.C. (Coord.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós Educador-M.E.C.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (Coords.). (1994). *Programa para abatir el rezago educativo. Evaluación cualitativa del impacto. Informe final*. México: DIE/CINVESTAV.
- Fernández, A. y Puente, J. M. (s/f). *Guías Didácticas Generales. Materiales AFFA*. Cuaderno 30.

- Fernández, J., Elortegui, N., Rodríguez, J. y Moreno, T. (1999). ¿Cómo se hace una unidad didáctica? y ¿Qué es necesario saber para hacer una unidad didáctica? En *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?* Colección: Investigación y enseñanza, Serie práctica, núm. 16 (pp.21-64 y 65-83). Sevilla: Díada.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982). *Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- _____ Gómez Palacio M. et al: (1979). *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. Monterrey: OEA/SEP.
- _____ Rodríguez, B. (1994). *Las condiciones de alfabetización en el medio rural*. México: CINVESTAV.
- _____ (1991). Desarrollo de la Alfabetización: psicogénesis En Yetta M. Goodman (Comp.) *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque Piagetano* (pp. 21-35) Buenos Aires: Aique.
- _____ (2001). Pasado y Futuro del verbo leer En *Pasado y presente de los verbos leer y escribri*, SEP/FCE, México, 2001, pp. 29-44.
- _____ Teberosky, A., Castorina, J. A., Grunfeld, D., Avendaño, F. y M. Báez. (2004). *Sistemas de escritura, constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de Escritura en el desarrollo del niño*. Rosario: Homo sapiens.
- _____ Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fleishner, E. A. (1958). Psicología del aprendizaje y de la aplicación de algunos conceptos de física. En Luria, A. R., Leontiev, A. N. y L. S. Vygotsky. *Psicología y Pedagogía*.(pp. 41-58). Madrid: Akal.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores. R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Galaburri, M. L. (2000). La planificación de proyectos, en *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*, Novedades Educativas, Buenos Aires, pp. 117-126.
- _____ (2000). La evaluación del proyecto diseñado, en *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*, Novedades Educativas, Buenos Aires, pp. 127-134.
- Galindo, C. et al: (1997). *Manual de Redacción e investigación*. México: Grijalbo.
- Gall, M. D. et al: (1994). *Herramientas para el aprendizaje. Guía para enseñar a estudiar*. Buenos Aires: Aique.

- García, F. (1996). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas*. Madrid: Escuela Española.
- Garrido, F. (1998). *Cómo leer (mejor) en voz alta*. México: SEP.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Gervilla, A. (2000). *Didáctica y formación del profesorado ¿Hacia un nuevo paradigma?* México: Dykson.
- Gobierno del Estado de Veracruz. (1996). *Curso Taller: la lectura y la escritura como habilidades básicas para el estudio. Antología para asesores*. Xalapa: SEC.
- Gómez Palacio, M. et al: (1995). *La lectura en la Escuela Primaria*. México: SEP.
- _____ (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela primaria*. México: SEP.
- _____ (1999). *Iniciación al sistema de escritura En La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*. México: SEP.
- Jimeno, J. y Pérez, Á. I. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Graves, D. H. (1992). *Estructurar un aula en donde se lea y escriba*. Buenos Aires: Aique.
- Grijelmo, A. (2006). *La gramática descomplicada*. México: Taurus.
- Grilles, J. M., Llorens, J. A., Madalena, J. I., Martínez, A. M. y Souto, X. M. (1996a). Propuestas de trabajo con los cuadernos de los niños. En *Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del currículo real*. Colección: Investigación y enseñanza, Serie práctica, núm. 13 (pp. 56-93). Sevilla: Díada.
- _____ (1996b). El trabajo con el cuaderno como ejemplo de un nuevo modelo didáctico. En *Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del currículo real*. Colección: Investigación y enseñanza, Serie práctica, núm. 13 (pp. 29-55). Sevilla: Díada.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (1998). Estrategias alternativas de evaluación. En *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes* (pp. 208-222). Barcelona: Octaedro/Repensar la educación.
- _____ (2001). La evaluación en el aula. En *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. (pp. 63-93). Barcelona: Octaedro.
- Hernández, A. (1997). Las visiones del constructivismo de la formación del profesorado a las demandas de la tarea docente en *La comprensión del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, pp. 337-350.

- Hernández, P. (1997). Construyendo el constructivismo: criterios para su fundamentación en *La comprensión del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, pp. 285-312.
- INEE. (2006). El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México. Sexto de Primaria y tercero de secundaria. México: Autor.
- INEE. (2008). Estudio comparativo del aprendizaje en sexto de primaria. 2005-2007. Español y Matemáticas. México: Autor.
- Jáuregui, S. (1998). Escribir es mucho más que no cometer errores en *Español y su enseñanza II. Licenciatura en Educación Primaria. Programa y Materiales de apoyo para el estudio*. México: SEP, pp. 80-81.
- Jiménez, J. et al: (1995). *¿No más fracaso escolar!* Madrid: Visor.
- Kadisch, G. (2006). Un mundo posible en la biblioteca del jardín de infantes en *Novedades Educativas*, Buenos Aires, 2006, pp.74-79.
- Kalman, J. (1996). ¿Se puede hablar en esta clase? Lo social de la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas, en *Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social*, Documento DIE núm. 51, DIE-CINVESTAV-IPN, México, pp. 76-82.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (1993). Hacia una tipología de los textos. En *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana-Aula XXI, pp. 19-27.
- Kalmikova, Z. I. (1955). Supuestos psicológicos para un mejor aprendizaje en la solución de problemas aritméticos”. En Luria, Leontiev, Vygotsky. *Psicología y Pedagogía* (pp. 191-204). Madrid: Akal.
- Kostiuk, G. S. (1956). Algunos aspectos de la relación recíproca entre educación y desarrollo de la personalidad. En Luria, A. R., Leontiev, A. N. y L. S. Vygotsky. *Psicología y Pedagogía*.(pp. 41-58). Madrid: Akal.
- Krutetsky, V. A. (1961). Algunas características del pensamiento en escolares con escasa aptitud para las matemáticas. En Luria, A. R., Leontiev, A. N. y L. S. Vygotsky. *Psicología y Pedagogía*.(pp. 41-58). Madrid: Akal.
- Lara, L. F. (1999). *Educación de la lengua en la adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*. México: SEP.
- Leontiev, A. N., Luria, A. R. (eds). (1956). *L.S.Vygotsky.:Izbrannye psikhologicheskie issledovaniya*. (Trabajos de investigación psicológica esogidos). Moscú. [Antología que incluye los siguientes textos sobre la educación: “Pensamiento y lenguaje” (escrito en 1934).

- _____ (1959). Los principios del desarrollo mental y el problema del retraso mental. En Luria, A. R., Leontiev, A. N. y L. S. Vygotsky. *Psicología y Pedagogía*, (pp. 41-58). Madrid: Akal.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. En *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (pp. 25-37). México: FCE.
- Lewis, D. (2006). Chat y otras formas de comunicación digital. La escritura oral en *Novedades Educativas*, Buenos Aires, pp. 54-57.
- Llena, A., París, E. y Quinquer, D. (2003a). Fundamentación de la secuencia formativa. En N. Giné, y A. Parcerisa (Coords.), *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Biblioteca de aula, Serie Diseño y desarrollo curricular, núm.181 (pp. 25-34). Barcelona: Graó.
- _____ (2003b). La secuencia formativa: una manera de ver y de prever la acción educativa y Fases de la secuencia formativa. En N. Giné, y A. Parcerisa, (Coords.), *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Biblioteca de aula, Serie Diseño y desarrollo curricular, núm. 181 (pp.13-24 y 35-46). Barcelona: Graó.
- _____ (2003c). La secuencia como un medio para analizar la práctica educativa. En N. Giné, y A. Parcerisa (Coords.), *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Biblioteca de aula. Serie Diseño y desarrollo curricular, núm. 181 (pp. 103-115). Barcelona: Graó.
- Lonergan, B. (1993). Filosofía de la Educación. México: Universidad Iberoamericana.
- _____ (1999). *Insigth. Estudio sobre la comprensión humana*. México: Universidad Iberoamericana.
- _____ (2008). *Conocimiento y aprendizaje*. México: Universidad Iberoamericana.
- López, M. (2009). Educación Humanista. México: Gernica.
- Luque, A. et al. (1997). Concepciones constructivistas y práctica escolar. En *La construcción del conocimiento escolar*. (pp. 313-336). Barcelona: Paidós.
- Luria, A. R. (1960). El papel del lenguaje en la formación de conexiones temporales y la regulación del comportamiento en los niños normales y oligofrénicos. En Luria, A. R., Leontiev, A. N. y L. S. Vygotsky. *Psicología y Pedagogía*.(pp. 41-58). Madrid: Akal.
- Mamani, L. (2013). Conocimientos metalingüísticos y uso correcto de la tilde. Revista Signos, 46(83), 389-407. Recuperado de: <http://www.dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000300005>

- Morín, E. (1990). *Pensamiento complejo*. Buenos Aires: Paidós.
- Martí, F. (2006). *Más allá del texto y de la pantalla*, en *Novedades Educativas*, Buenos Aires, pp.58-61.
- Materola, M. C., Bridaroll, M. y Buffa, G. (1999). *La clave ortográfica en la identificación de categorías nominales: nombre propio/nombre común*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (7), 79-89.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mejía, R. y Sandoval, S. A. (Coords.). (2007). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. León: ITESO.
- Mileryan, F. A. (1960). Características psicológicas de la transferencia de capacidades técnicas en los estudiantes de escuelas superiores. En Luria, A. R., Leontiev, A. N. y L. S. Vygotsky. *Psicología y Pedagogía*.(pp. 41-58). Madrid: Akal.
- Miras, M. y Solé, I. (1997). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C., Coll y otros. *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación* (pp. 419-431). Madrid: Alianza-Psicología.
- Moreno de Alba, J. (1992). Gramática y redacción. En *Minucias del lenguaje* (pp. 193-195). México: FCE.
- Nájera, F., Murillo, R. y Salinas, C. (2014). La producción de textos y artículos académicos; una dilación en la formación de docentes. El caso de la escuela normal de Los Reyes, estado de México. *Redie*, 6(10), 115-124. Recuperado de <http://redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxisinv10.pdf#page=115>
- Natadze, R. G. (1959). El aprendizaje de los conceptos científicos en la escuela. En Luria, A. R., Leontiev, A. N. y L. S. Vygotsky. *Psicología y Pedagogía*.(pp. 41-58). Madrid: Akal.
- OCDE. (2007). *Reflections on the performance of the mexican education system*. Londres: Autor.
- Olivé, A. (coord). (1995). *Libro para el maestro. Educación secundaria. Español*. México: SEP.
- Origlio, F. y Ullúa, J. (2005). Evaluar los aprendizajes. *0 a 5 la educación en los primeros años*, 28, 57-68.
- Palacios de P., A., Muñoz, M. y Lerner, D. (1997). Acerca de la ortografía y los signos de puntuación. En *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica* (pp. 65-76). Buenos Aires: Aique.

- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Biblioteca de aula, Serie metodología y recursos, núm. 105 (pp. 15-34). Barcelona: Graó.
- _____ (2002). *Didáctica en la educación social*. Barcelona: Graó.
- Pérez P., C. (2000) La autoevaluación en educación primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 90, 39-41.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La muralla.
- Piaget, J. (1983). *Seis estudios de psicología*. México: Seix Barral.
- Pitluk, L. (1999). Las unidades didácticas. Revalorizando la planificación. *0 a 5 años. La educación en los primeros años*, 10 (2), 56-81.
- Porlán, R. (1995). Cambiar la escuela. En *Constructivismo y escuela*. Colección: Investigación y enseñanza, Serie Fundamentos núm. 4 (5ª. ed., pp. 143-177). Sevilla: Díada.
- _____ (1999). Introducción: cambiar la enseñanza, cambiar la profesión. En R. Porlán (Director de la colección), *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Colección: Investigación y enseñanza, Serie práctica, núm. 6 (7ª. ed. pp. 5-20). Sevilla: Díada.
- _____ (1999). El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones y El diario como instrumento para transformar la práctica. En R. Porlán (Director de la colección), *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Colección: Investigación y enseñanza, Serie práctica, núm. 6 (pp. 21-33 y 46-64). Sevilla: Díada.
- Pozo, I. (2003). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. México: Planeta mexicana.
- _____ (2011). *Ortografía de la lengua española*. México: Planeta mexicana.
- _____ (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. México: Planeta Mexicana.
- Renée, M. y Urcola, D. (2003). Mitos y tensiones de la planificación en el nivel inicial. *0 a 5 años. La educación en los primeros años*, 52, 36-51.
- _____ (2006a). La didáctica en la educación infantil: más allá del cómo enseñar. *0 a 5 años. La educación en los primeros años*, 65, 21-37.

- _____ (2006b). Sobre continente y contenido: hacia una reconceptualización de los talleres como modalidad de trabajo. *0 a 5 años. La educación en los primeros años*, 65, 102-118.
- Reyzabal, M. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La muralla.
- Rimoli, M. del C. y Ros, N. (2003). Rutinas y situaciones didácticas. *0 a 5 años. La educación en los primeros años*, 52, 94-107.
- Rio, M. (1993). La mejora de las habilidades comunicativas e interactivas de los enseñantes. En *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. (pp. 42-43) Barcelona: Horsori.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1997). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, M. E. (1995). Hablar en la escuela: ¿Para qué? ¿Cómo?, en *Lectura y vida* 16 (3), pp. 31-40.
- Ruiz, M. (2002). *Didáctica del enfoque comunicativo*. México: IPN.
- Saint-Onge, M. (2000). *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?* México: SEP.
- Salazar, A. J. e Isla Fuentes, R. (2003). Trabajo cooperativo. Evaluación alternativa, auténtica y de desempeño. *Novedades Educativas*, 150, 36-39.
- Santos G., M. A. (2003). Prácticas de evaluación. Concepciones, actitudes y principios. *Revista Novedades Educativas*, 153, 12-17.
- _____ (1995). Patología general de la evaluación educativa. En *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora* (pp. 15-31). Málaga: Aljibe.
- Savater, F. (2010). *El valor de educar*. México: Ariel.
- SEP. (1992). *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria*. México: Autor.
- _____ (1993). *Plan y programas de estudio. Educación Primaria*. México: Autor.
- _____ (1994). *Español Sexto grado*. México: Autor.
- _____ (1996). *Español. Sugerencias para su enseñanza. Segundo grado*. México: Autor.
- _____ (1997). *Talleres Generales de Actualización. La enseñanza en la Escuela Primaria y la planeación didáctica*. México: Autor.

- _____. (2000). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Guía de estudio*. México: Autor.
- _____. (2007). *Programa Sectorial de Educación. 2007-2012*. México: Autor.
- _____. (2009). *Programas de estudio 2009. Sexto grado. Educación Primaria*. México: Autor.
- _____. (2013). *Resultados históricos 2006-2013. Veracruz. Enlace Básica*. México: Autor. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/histórico/30_EB_2013.pdf
- Serafini, M. T. (1993). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la Escritura*. Barcelona: Paidós.
- Serra C., Joan y Barnada, C. O. (2001). Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria en *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, (pp. 35-43). Caracas: Laboratorio Educativo.
- Sevillano, M. L. (2005). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Solé, I. (1995). El placer de leer. En *Lectura y Vida*. 16 (3), pp. 25-30.
- _____. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P., y Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3°, 5° y 7° básico. *Revista signos*, 46(81), 105-131. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=09342013000100005&script=sci_arttex&tlng=en
- Stubbs, M. (1987). *Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tarres, M. L. (Coord.). (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México.
- Teplov, B. M. (1946). Aspectos psicológicos de la educación artística. En Luria, A. R., Leontiev, A. N. y L. S. Vygotsky. *Psicología y Pedagogía*. (pp. 41-58). Madrid: Akal.
- Torres, R. M. (1998). *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje*. México: SEP.
- Travé, G. (1997). Consideraciones sobre la utilización de técnicas e instrumentos de investigación educativa para la evaluación de unidades didácticas de contenido social. En P. Cañal, A. I. Lledó, F. J. Pozuelos y G. Travé, *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*. Colección: Investigación y enseñanza, Serie Fundamentos, núm. 7(pp.187-201). Sevilla: Díada.

- Valls, E. (1995). Evaluación de los procesos de aprendizaje y enseñanza de los procedimientos. *Cuadernos de educación*, 11, 189-195.
- Vargas, M. A. (2001). *Actividades de producción oral y escrita en libros de texto de español. Aproximaciones a un análisis de dos libros destinados a primer grado de primaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 6, (12), 249-261.
- Vélez, C. (2001). *Apuntes de metodología de la investigación. Un resumen de las principales ideas para el desarrollo de proyectos de investigación*. Medellín: Universidad EAFIT.
- Vidal Abarca, E. y G. Martínez. (2001). ¿Por qué los textos son difíciles de comprender? Las inferencias son la respuesta. En *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (pp. 143-157). Editorial Laboratorio Educativo, Caracas: Laboratorio Educativo.
- Vygotsky, L. S. (1956). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En Luria, A. R., Leontiev, A. N. y L. S. Vygotsky. *Psicología y Pedagogía*. (pp. 41-58). Madrid: Akal.
- _____ (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wray, D. y M. Lewis. (2000). Lectura y escritura infantil de textos de información. Introducción al proyecto en *Aprender a leer y escribir textos de información*, Madrid: Morata, pp.13-21.
- Zabala, A. (1996). La información de los procesos y los resultados del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 55, 41-47.
- _____ (1998). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (1995). La escuela como escenario de operaciones didácticas. El profesor como planificador. En *Diseño y desarrollo curricular* (6ª ed., pp.48-61). Madrid: Narcea.
- Zankov, L. V. (1957). Combinaciones de medios verbales y visuales en la enseñanza. En Luria, A. R., Leontiev, A. N. y L. S. Vygotsky. *Psicología y Pedagogía*. (pp. 269-288). Madrid: Akal.

ANEXOS

Anexo 1

Tabla 1

El modelo didáctico SEP 1993-2009

Momentos Aspectos	Plan 93 PEAM PAM	TGA 97	PRONAP Curso nacional 2000	TGA 2006	RIEB Curso básico 2009 y Diplomado
Planeación	Contenidos. Estrategias didácticas. Organización Grupal. Materiales	Secuencias de actividades. Organización grupal. Momentos en que usan los libros. Materiales Formas de evaluación	Secuencias de actividades. Organización grupal. Momentos en que usan los libros. Materiales. Formas de evaluación.	Propósitos Contenidos Actividades de inicio desarrollo y cierre. Interacción. Materiales.	Competencias. Proyecto escolar. Actividades de inicio, desarrollo, generalización y cierre. Uso de diversos materiales.
Aplicación	Actividades didácticas.	Secuencia de actividades.	Secuencia de actividades.	Secuencia de actividades.	Proyecto didáctico.
Evaluación	Actividad permanente. Toma de conciencia. Carpeta de evaluación. Trabajos y observaciones.	Instrumentos de evaluación. Formas. Evidencias de aprendizaje.	Instrumentos de evaluación Formas Evidencias de aprendizaje	Aprendizajes que se promueven. Actividades para la demostración de los aprendizajes.	Por criterios de desempeño. Aprendizajes esperados.

Nota: la fuente son los programas de estudio y los libros del maestro de la SEP.

Anexo 2

Tabla 2

La planeación en las reformas curriculares

Reformas	1960	1972	1993	RIEB (2009-2011)
Documento	Plan de clase	Avance programático.	Secuencia didáctica.	Proyecto didáctico y unidad didáctica.
Apartados	Asignatura. Aspecto. Tema. Antecedentes. Finalidades inmediatas. Finalidades mediatas. Síntesis del conocimiento. Vocabulario. Bibliografía. Dispositivos didácticos. Ejemplos, ejercicios y problemas. Material didáctico. Proceso. Observaciones. y calificación.	Área y unidad de aprendizaje. Objetivos de aprendizaje. Actividades relevantes. Productos de aprendizaje. Fecha. No se realizó y por qué.	Asignatura. Bloque. Componente. Propósito. Contenidos. Actividades de inicio, desarrollo y cierre. Evaluación.	Grado. Asignatura. Unidad. Bloque. Ámbito. Secuencia de aprendizaje. Tema. Competencia. Actividades. Contenidos transversales. Aprendizajes esperados. Recursos didácticos. Tiempo. Aspectos a evaluar.
Sustentos	Escuela nueva.	Tecnología educativa. Conductismo.	Constructivismo. Didáctica constructivista.	Socioconstructivismo. Enfoque por competencias.

Nota: la fuente es de Planes y Programas de estudio de la SEP.

Anexo 3

Tabla 3

El modelo por competencias 2009-2011

Categorías	Características
Planeación	Proyectos didácticos a partir de problemas.
Aplicación	Estrategias didácticas Inicio, desarrollo, generalización y cierre.
Evaluación	Por competencias, a través de productos. criterial o en base al desempeño. Evaluación auténtica. Problemas. Múltiples evidencias. Portafolios (integración física de las evidencias). Rúbricas condiciones de desempeño de los productos.

Nota: fuente libros y programas de la SEP.

Anexo 4

Tabla 4

Resultados históricos de Veracruz en la prueba ENLACE

Ciclo escolar	Nivel insuficiente y elemental	Nivel bueno y excelente
2005-2006	82.1%	17.9
2006-2007	80.4	19.6
2007-2008	74.0	26.0
2008-2009	71.2	28.8
2009-2010	66.7	33.3
2010-2011	64.9	35.1
2011-2012	62.1	37.9
2012-2013	64.2	35.8

Nota: los datos fueron tomados del Documento de la SEP.

Anexo 5

Tabla 5

Resultados de EXCALE de Veracruz en 6° de primaria: 2005

N. P	Contenido temático	Porcentaje de aciertos
1	Ortografía: k/c/q, que/qui.	65%
2	Ortografía: uso de mp, mv, br, bl.	59%
3	Determinar incongruencias en un texto.	57%
4	Ortografía: uso de la v/b.	53%
5	Uso de adjetivos.	53%
6	Detección de tiempo verbal.	50%
7	Uso de la puntuación.	48%
8	Concordancia en tiempo verbal.	47%
9	Uso de enlaces.	47%
10	Ortografía de gue, gui, güe, güi.	46%
11	Uso del orden alfabético: diccionario.	44%
12	Uso del acento diacrítico.	42%
13	Detección de error en estructura: receta	41%
14	Concordancia: género, número y persona.	41%
15	Interpretar abreviaturas en diccionario.	40%
16	Uso de siglas y abreviación en iniciales.	38%
17	Uso del orden alfabético como organizador de contenidos y secuencia.	37%
18	Uso de acentuación.	37%
19	Puntuación: comillas en diálogos directos.	36%
20	Uso de puntuación.	36%
21	Coherencia global.	35%
22	Uso del acento diacrítico.	34%
23	Elementos de la carta informal.	32%
24	Ortografía: uso de la s/c/z	29%
25	Uso de la g/j/x.	29%
26	Uso de signos en frases explicativas.	28%
27	Uso de signos de puntuación.	25%
28	Uso de adverbios.	24%
29	Noción y uso de adverbios.	20%

Nota: Los datos fueron tomados del explorador EXCALE del banco de datos del INEE.

Anexo 6

Texto: La mujer armadillo y la mujer tepezcuintle (Leyenda chinameca)

Una mujer armadillo y una mujer tepezcuintle tejían sus huipiles: querían acabarlos y ponérselos antes de que saliera el sol.

La mujer armadillo quiso hacerlo con una trama muy finita, pero le costaba mucho trabajo y el sol estaba por salir. -¿Todavía no acabas- le preguntaba la tepezcuintla-yo creo que no vas a terminar.

¡Y claro!, cuando amaneció, la mujer armadillo se puso su huipil a medio hacer, con todo y los palos del telar. Por eso todavía se puede ver en la espalda del armadillo como su piel comienza finita y luego se hace más burda.

En cambio, la piel del tepezcuintle es pareja y finita porque su huipil si estaba terminado y tenía bordadas flores muy bonitas.

Nota: Tomado tal cual de la hoja proporcionada a los alumnos para realizar la actividad con las letras c y q.